

UNIVERSIDADE ABERTA



Tese de Doutoramento

Necessidades de formação de professores em contextos interculturais

Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis - 1501927

Doutoramento em Educação na área de especialização Educação e Interculturalidade

2020

Universidade Aberta

UNIVERSIDADE ABERTA



Tese de Doutoramento

Necessidades de formação de professores em contextos interculturais

Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis - 1501927

Doutoramento em Educação na área de especialização Educação e Interculturalidade

Orientação

Professora Doutora Branca Margarida Alberto de Miranda

2020

Universidade Aberta

Resumo

A sociedade atual tem vindo a defrontar permanentes alterações, face às magníficas mudanças culturais, tecnológicas, educacionais e políticas, onde os princípios sociais na obtenção dos saberes são cada vez mais exigentes. Deste modo, a escola depara-se com uma diversidade de culturas e identidades imensa e, face a esta realidade, deverá envolver ao nível dos seus projetos educativos adaptações substanciais concernentes ao processo de ensino, de modo a conseguir responder adequadamente às necessidades dos alunos, assegurando a participação destes nas atividades da turma, comunidade escolar em geral e, concomitantemente, na sociedade próxima. Para isso, é importante que a entidade escolar adote uma identidade nova, que promova o diálogo intercultural e acolha a multiplicidade do seu público, adequando a sua *praxis* à inclusão e valorização da pluralidade, de modo a poder minorizar as desigualdades. Por sua vez, os professores deverão proceder à adoção de estratégias educativas que considerem as necessidades de um contexto social e cultural que, sucessivamente, recorre à diversidade e à inovação. Isto porque, “as políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade” (UNESCO, 2009, p. 15), sem negligenciarem as origens, princípios e identidade dos alunos.

Face ao paradigma subjacente e atendendo à emergência de uma educação com índole intercultural nas nossas escolas, é nossa pretensão procurar perceber as necessidades de formação dos professores em contextos interculturais tendo em vista a alteração e/ou adequação das suas práticas pedagógicas, a aquisição de novas competências profissionais interculturais, compreender se existe uma consciência global que desperte os professores para as questões da interculturalidade, se os professores desenvolvem metodologias e práticas ativas e adequadas às particularidades sociais, assim como se promovem a aprendizagem colaborativa e a interação intercultural na *praxis* educativa, por forma a promover a inclusão.

Palavras-Chave: Educação Intercultural, Formação de Professores, Diversidade, Competências Interculturais.

Abstract

Today's society has been facing permanent changes due to the significant cultural, technological, educational and political changes, where the social principles of knowledge are increasingly demanding. In this way, as schools welcome a huge diversity of cultures and identities it should involve in its educational projects substantial adaptations concerning the teaching process, so as to be able to respond adequately to the needs of the students, ensuring their participation and engagement in class activities, school community and, concomitantly, in society in general. In order to reach that goal, it is important that the school entity adopts a new identity that promotes intercultural dialogue and accommodates the multiplicity of its public, adapting its *praxis* to the inclusion and appreciation of plurality, to minimize inequalities. Therefore, teachers should adopt teaching strategies that consider the needs of a social and cultural context that, in turn, resorts to diversity and innovation. In fact, and as it is mentioned in 2009 UNESCO world report "educational policies have a decisive impact on the flowering or decline of cultural diversity and should promote education for and for diversity" (UNESCO, 2009, p. 15), without neglecting the origins, principles and identity of the students.

Given the underlying paradigm and the emergence of an intercultural education in our schools it is our intention to seek to understand a whole range of questions which that premise raises, specially concerning the training needs of teachers in intercultural contexts, the consciousness of the importance of new intercultural professional competences in order to change and / or adapt their pedagogical practices. Consequently, we intend to enquiry if there is already a global awareness that awakens teachers to the questions of interculturality; in sum, if teachers develop active methodologies and practices that are appropriate to social particularities, as well as promote collaborative learning and intercultural interaction in educational *praxis*, for to promote inclusion.

Keywords: Intercultural Education, Teacher Training, Diversity, Intercultural Competences.

Dedicatória

Ao meu filho Francisco... Por ti todos os desafios valem a pena!

Aos meus pais Manuel e Ana, e avós, Francisco (memória) e Isabel, que dignamente me apresentaram a importância da família e o caminho da honestidade e resiliência.

Agradecimentos

Reconhecendo que não seria possível ter concretizado este desafio sozinha, manifesto a minha gratidão a todos aqueles que se cruzaram de alguma forma no meu percurso profissional e pessoal contribuindo, assim, para que a realização deste trabalho fosse possível, em especial:

Aos professores da Universidade Aberta pela passagem dos seus conhecimentos e experiências enriquecedoras; em especial à Professora Doutora Branca Margarida Alberto de Miranda pela orientação científica e muito apoio prestados.

Aos colegas professores que prescindiram de algum do seu tempo para responder às entrevistas e me receberam nas suas salas de aula, aos alunos que adicionaram o seu contributo neste estudo e aos responsáveis organizacionais que autorizaram a realização do estudo.

Aos meus pais, Manuel e Ana, que me indicaram sempre os melhores caminhos para poder perseguir os meus sonhos sem nunca pensar em desistir.

Por último, um agradecimento muito especial ao meu filho Francisco pela sua compreensão durante as minhas várias ausências e pelo incentivo inconsciente, mas fundamental neste projeto.

Índice

Resumo	ii
Introdução.....	11

1ª Parte – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Educação e diversidade cultural	18
--	----

1. Educação Intercultural: do paradigma monocultural ao paradigma intercultural	29
2. O novo contexto social e cultural do ensino e da aprendizagem	29
2.1 Contextualização do fenómeno da Migração e Interculturalidade	34
2.2 Diversidade étnica e Interculturalidade	32
3. Considerações Finais	41

Capítulo II - Educação e competências interculturais: ensinar e aprender numa sociedade global	42
--	----

1. Educação intercultural e inclusão	47
1.1 Escola e diversidade cultural: Inclusão, Atitudes e Valores	51
2. A diversidade cultural e as implicações na <i>praxis</i> pedagógica	61
2.1 Aprendizagem cooperativa e a diversidade cultural	70
3. Considerações Finais	79

Capítulo III - Formação de Professores Interculturais – Novos desafios da Educação	80
--	----

1. Pertinência da Interculturalidade na Formação de Professores	82
2. O conceito de Professor Intercultural	90
2.1 Necessidades de novas ferramentas pedagógicas e práticas educativas	96
3. Impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Intercultural	109
3.1 A literacia digital no processo de ensino e de aprendizagem	110
3.2 A importância da aquisição da competência digital nos professores no construto de uma <i>praxis</i> educativa flexível e adequada ao contexto intercultural	115
4. Considerações Finais	118

2ª Parte – Estudo Empírico

Capítulo IV – Metodologia de Investigação	120
1. Design da Investigação - Introdução e enquadramento da população em estudo	120
1.1 Caraterização do contexto escolar em estudo	122
1.1.1 Caraterização da Turma do 1º Ciclo – 3º e 4º anos	125
1.1.2 Caraterização da Turma do 3º Ciclo – 7º ano	127
2. Formulação e caraterização do problema	129
3. Definição dos objetivos	131
4. Opções metodológicas e procedimentos de investigação	133
4.1 Enquadramento do Estudo de Casos da nossa investigação	141
4.1.1 Considerações Finais	145
4.2 Instrumentos de recolha de informação	145
Capítulo V – Análise e Tratamento de Dados	153
1. A análise documental e a pesquisa bibliográfica	156
2. Entrevistas à Diretora do Agrupamento de Escolas e aos Professores das Turmas em estudo	159
2.1 Análise das entrevistas	164
3. Entrevistas aos Alunos – <i>Focus Group</i>	178
3.1 Considerações Finais	183
4. Observação participante e grelhas de observação	185
4.1 Análise da observação de aulas: Turma do 3º e 4º anos	192
4.2 Análise da observação de aulas: Turma do 7º ano	203
5. Confrontando as teorias educacionais com a investigação empírica: a triangulação de resultados	222
Conclusão	243
Referências bibliográficas	249
Anexos	265

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 Visão holística e sistémica da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018)	99
Gráfico nº 2 Conceção e Práticas de Supervisão	101
Gráfico nº 3 Impacto das Práticas Educativas (Decreto-Lei nº 54/2018)	102
Gráfico nº 4 Informação como geradora de conhecimento	112
Gráfico nº 5 Género dos alunos	125
Gráfico nº 6 Idade dos alunos	126
Gráfico nº 7 Proveniência dos alunos	126
Gráfico nº 8 Género dos alunos	127
Gráfico nº 9 Idade dos alunos	127
Gráfico nº 10 Proveniência dos alunos	128
Gráfico nº 11 Caraterização da génese do nosso estudo de caso, aglutinador de caraterísticas de vários tipos de estudos de caso	144
Gráfico nº12 Distribuição da amostra do estudo de acordo com o tempo de serviço	162
Gráfico nº13 Distribuição dos docentes tendo em conta o número de anos de trabalho na escola	162

Índice de quadros

Quadro nº 1 Processos culturais	35
Quadro nº 2 Projeto de <i>Queensland</i>	64
Quadro nº 3 Modelo Tradicional Vs Modelo Cooperativo	76
Quadro nº 4 A formação profissional dos professores como um <i>continuum</i>	83
Quadro nº 5 Caraterísticas da investigação qualitativa	136
Quadro nº 6 Categorização das Dimensões das Entrevistas Semiestruturadas	159
Quadro nº 7 Caraterização biográfica da Diretora do Agrupamento de Escolas	161
Quadro nº 8 Número de professores entrevistados	162
Quadro nº 9 Categorização das entrevistas aos professores	163
Quadro nº10 Categorização das entrevistas realizadas aos alunos dos dois ciclos	179
Quadro nº11 Categorização do Diário de Bordo/Grelhas de Observação	189

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

DGIDC Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DGE Direção Geral de Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SEF Serviços de Estrangeiros e Fronteiras

DESA Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas

UNRIC Centro Regional de Informação das Nações Unidas

CRP Constituição da República Portuguesa

CICDR Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

CFAE Centros de Formação de Associação de Escolas

CE Conselho de Europa

PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLNM Português Língua Não Materna

CEF Cursos de Educação e Formação para Jovens

IEFP Instituto de Emprego e Formação Profissional

DGESTE Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DAE Diretora do Agrupamento de Escolas

Introdução

Considerando o contexto de diversidade cultural, observa-se impreterível a preparação dos alunos na perceção da pluralidade que persiste nas comunidades, bem como levá-los ao entendimento dos aspetos positivos que o contato entre culturas diferentes pode trazer. Deste modo, atendendo à urgência de uma educação com índole intercultural nas nossas escolas, considera-se a pertinência da aquisição de competências de interação e de comunicação, tendo em vista o objetivo da conquista de uma maior consciencialização sobre as culturas que fazem parte da sociedade. Verifica-se, então, a necessidade de reformular os objetivos dos modelos educativos de modo a superar a barreira da exclusão na *praxis* educativa, delineando estratégias pedagógicas inovadoras e adequadas para desenvolver os alunos de modo a que estes se sintam aptos, participando de forma ativa numa sociedade harmoniosa e respeitadora das diversidades linguísticas, culturais e sociais. Por sua vez, e por forma a despertar a interculturalidade, é fundamental, também, que os professores desenvolvam metodologias e práticas ativas e adequadas, assim como incentivar a aprendizagem colaborativa e a gestão flexível do currículo, de modo a promover a diversidade.

O objetivo do presente estudo consiste em perceber as necessidades de formação dos professores aquando da presença da diversidade cultural nas suas escolas. Assim, inicialmente, proceder-se-á a uma revisão bibliográfica baseada em legados que abordam a referida temática – Formação de Professores Interculturais – proporcionando, assim, um enquadramento teórico dos conceitos subjacentes. Posteriormente, e no que concerne ao estudo empírico, tenciona-se estudar um meio escolar selecionado por conveniência, onde se registam um conjunto de dificuldades ao nível da inclusão e das competências em Língua Portuguesa, dado o seu perfil intercultural, porquanto acolhe alunos pertencentes a diversos grupos étnico-culturais e migratórios, nomeadamente ciganos, búlgaros, romenos, ucranianos, chineses e africanos. A nossa curiosidade conduziu-nos à realização deste estudo pelo facto de esta ser uma escola com uma população muito diversificada, prevendo-se a presença de dificuldades, quer na adaptação e interação dos alunos como na adequação de respostas educativas pelos professores.

Nesta perspetiva colocámos a seguinte questão: Quais são as necessidades de formação dos professores perante a presença da diversidade cultural nas suas turmas? No entanto, esta

questão despontou outras sub-questões e problemas que, concomitantemente, nortearam a nossa investigação, tais como:

- a) De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi nas necessidades de aquisição de novas competências profissionais interculturais e na ação de uma praxis educativa diferenciada por parte dos professores?
- b) Que obstáculos experienciam os professores durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?
- c) Que perceção têm os professores sobre os seus planos de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?
- d) Qual o grau de satisfação dos professores no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades e políticas educativas?
- e) Qual o grau de inclusão de alunos, com características culturais diversas, tendo em conta o seu grupo etário e o ano de escolaridade que ingressam?

O principal objetivo da investigação a que nos propusemos envolve uma intenção em contribuir na edificação de uma consciência global, no reconhecimento da diferença na diversidade e o respeito das características e necessidades de todos os alunos, considerando que os métodos de ensino devem ser adequados, ajustados, diferenciados e estudados. De modo a compreendermos o âmago da problemática, apresentámos os seguintes objetivos específicos:

- 1º Descrever o perfil e competências profissionais do professor intercultural;
- 2º Perceber se os professores desenvolvem uma praxis educativa adequada e ajustada ao nível de ensino que lecionam, por forma a promover a diversidade cultural;
- 3º Verificar o que pensam os professores relativamente à adequação da sua formação académica inicial face às novas realidades educativas, nomeadamente quanto à diversidade cultural nas escolas;
- 4º Perceber as necessidades formativas dos professores relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais;

5º Percecionar as dificuldades/constrangimentos que os professores sentem aquando da presença de diversidade cultural consoante o nível etário e ano de escolaridade das suas turmas;

6º Avaliar a eficácia dos instrumentos pedagógicos utilizados e perceber se estes valorizam os recursos culturais e se são inclusivos para todos os intervenientes envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

É nossa pretensão que esta investigação assuma um carácter interpretativo, descritivo, com uma metodologia qualitativa, pelo que consideramos que revela ter potencialidades para ser aplicado neste contexto de investigação educacional, permitindo compreender as interpretações que os diferentes intervenientes do estudo conferem aos mesmos factos apresentados. Assim, as unidades de análise que tencionámos estudar referem-se a duas turmas compostas por grupos etários diferentes que pertencem à realidade educativa de uma escola. Atendendo que a instituição escolar atual inclui uma imensa diversidade de culturas, sendo essencial atender ao pluralismo e à identidade, por forma a formalizar a investigação torna-se necessário contar a história local, fazer referência à constituição étnica/cultural da comunidade, bem como analisar as atitudes, *praxis* e expetativas dos responsáveis educativos, permitindo estudar as influências culturais na aprendizagem dos alunos.

Este estudo está organizado em duas grandes partes. A primeira, que se refere ao enquadramento teórico, traduz o estado de arte que enuncia as principais ideias teóricas subjacentes ao cerne da nossa investigação. Numa revisão crítica da literatura procurou-se analisar, cuidadosamente, os trabalhos de investigadores, cujos testemunhos mereceram a nossa atenção, possibilitando a interpretação e discussão dos resultados que o estudo permitiu divulgar, desenvolvidos no Estudo Empírico, presente na segunda parte deste trabalho.

Deste modo, os três capítulos que compõem a primeira parte do trabalho abordam as áreas teóricas que sustentam as nossas escolhas epistemológicas. O primeiro capítulo foi dedicado aos conceitos de Educação e Diversidade Cultural, evocando o tempo em que vivemos, o do conhecimento e da informação, em que refletimos sobre o que se entende por educação e diversidade cultural atendendo aos parâmetros de uma sociedade que, face à globalização crescente, passou a aferir novas formas de estar, de se conceber, inviabilizando, por sua vez, as estruturas comunitárias tradicionais, diligenciando novas formas de vida em comum.

No capítulo seguinte, aprofundámos questões e desafios inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, atendendo a que a prática educativa aquando da diversidade cultural envolve, também, o reconhecimento da diversidade e da equidade social, podendo dominar-se com a utilização de novas estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o propósito de criar atitudes de tolerância entre os alunos de origens diversas. A educação para a diversidade revela-se um desafio impreterível para todas as escolas e professores, no sentido de modificação de práticas pedagógicas com vista à inclusão. Ainda no mesmo ponto, demos relevância ao tema das atitudes e valores porquanto tem, atualmente, uma importância pertinente no novo modelo curricular, ao ser compreendido como conteúdo da formação que a escola oferece.

Por fim, no terceiro capítulo, evidenciámos a pertinência da interculturalidade na formação de professores, no sentido de reinventar a escola e a profissão docente, se quisermos efetivamente romper com um ensino desajustado às reais necessidades e especificidades dos alunos. Refletimos sobre a necessidade de uma formação adequada, que se constata nos professores, para poderem trabalhar de forma inclusiva, mobilizando competências enquanto mediadores interculturais, retorquindo à diversidade de características, necessidades e interesses dos alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências interculturais, bem como de um currículo intercultural e inclusivo. Ainda neste ponto, aprofundámos o paradigma relativo à necessidade de novas ferramentas pedagógicas e de práticas educativas, uma vez que a maior parte dos modelos educativos pelos quais os professores se regem não têm vindo a fazer face às imposições de um contexto social, cultural e educacional que, sucessivamente, invoca à inovação e à implementação de práticas diferenciadas, defendendo uma posição construtivista. Um outro aspeto erguido pela globalização, que tem reflexos na construção da identidade ao nível da Educação Intercultural dos indivíduos, é o impacto das tecnologias de informação e comunicação, que também foi comentado no nosso trabalho, já que a utilização das Tecnologias revela-se uma forma de inclusão que apoia na habilitação ao nível escolar, social e profissional, ativando uma estruturação inovadora da relação humana e cultural.

Na segunda parte, relativa ao estudo empírico, começámos por sustentar as nossas opções metodológicas, caracterizando o meio e a população em estudo, denunciando os principais problemas e necessidades inerentes. Posteriormente, explicitamos a emergência do tema em estudo e clarificámos as questões que fundamentaram o presente trabalho, inerentes à investigação empírica baseada num estudo de casos resultando, assim, numa investigação

do tipo qualitativa. Por conseguinte, a partir da caracterização do problema, traçamos os objetivos gerais e desenhamos os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, contemplando considerações acerca das observações na sala de aula, a análise documental, as entrevistas aos professores e aos grupos de alunos, a análise de conteúdo e as notas de campo, seguindo-se a análise e interpretação das informações recolhidas, consubstanciando a explicação dos resultados à luz do quadro de referências que permeou todo o trabalho.

No contexto do presente trabalho, atendendo ao problema subjacente, a partir dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos, diligenciam-se algumas principais conclusões. Os professores que desempenham funções na escola em estudo, com índole cultural, expressam a necessidade de formação tendo em conta a presença da diversidade cultural nas suas turmas, encontrando-se implícito o conceito de mudança pessoal e organizacional. Destacam a importância da formação como meio importante de lidar de forma mais assertiva com a questão da interculturalidade, ou seja, haver um ensinamento sobre as culturas presentes na turma e, assim, operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta a realidade da mesma. Os resultados apresentados indicam-nos, também, algo comum aos professores entrevistados que é a construção do seu conhecimento profissional fundamentado, maioritariamente, na prática diária e nas experiências pessoais. Esta nova realidade, da interculturalidade, influi nas necessidades de aquisição de novas competências profissionais interculturais e na ação de uma *praxis* educativa diferenciada por parte dos professores, embora todos desenvolvam práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua proveniência. Deste modo, quanto à necessidade e importância da temática sobre a interculturalidade, consideram que a mesma deveria ser componente dos cursos de formação, quer inicial quer contínua, para que os professores possam aprofundar os conhecimentos específicos e dominar mais estratégias pedagógicas. Para além disso, pudemos constatar que, *grosso modo*, os docentes promovem o diálogo intercultural, a tolerância e a resiliência, a partir da criação de hábitos de reflexão e do pensamento crítico, da abertura para a vivência das sociedades multiculturais e problemáticas associadas, tentando precaver possíveis comportamentos de risco, repercussões psicológicas, traumas e outras vulnerabilidades. Não obstante, denota-se um cansaço instalado em todos os professores, falta de confiança e alguma desmotivação face à organização do sistema educativo, gerando um cenário de instabilidade. Estes fatores levam

a que estes professores questionem os seus projetos de vida e, conseqüentemente, a própria satisfação face à sua profissão.

Por último, termina a dissertação com algumas considerações, na certeza de que todas as objeções vivenciadas por nós foram favoráveis na medida em que se traduziu num percurso extraordinariamente intenso mas enriquecedor a nível pessoal e profissional, difícil de traduzir em palavras...

1ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Educação e diversidade cultural

Na tentativa de compreender melhor a temática do nosso estudo procedemos a uma pesquisa teórica, procurando, desta forma, demarcar o quadro de referências em torno do qual criámos este trabalho.

No tempo em que vivemos, que se refere ao do conhecimento e o da informação, é essencial refletirmos sobre o que entendemos por educação e interculturalidade atendendo aos parâmetros de uma sociedade que, face à globalização crescente, passou a aferir novas formas de estar, de se conceber, inviabilizando, por sua vez, as estruturas comunitárias tradicionais, diligenciando novas formas de vida em comum. Algumas questões surgem neste âmbito, nomeadamente acerca do modo como se processam as trocas de conhecimento entre os professores e os sujeitos do conhecimento.

1. Educação Intercultural: do paradigma monocultural ao paradigma intercultural

A grande finalidade da educação é desenvolver as capacidades e competências de todos os alunos, disponibilizando-lhes, de igual forma, o acesso às aprendizagens que são socialmente desejáveis para que assumam um desenvolvimento integral de cidadania. Vários são os legados teóricos sobre a definição de educação. Para Candau (2012) a educação deve ajudar a desenvolver as potencialidades de cada um e não uniformizá-las. Carneiro (2009) corrobora esta afirmação e acrescenta ser um processo que tem em vista a evolução das virtualidades do indivíduo em contacto com a realidade, de forma a estimular o projeto de vida pessoal e a desenvolver as capacidades para o realizar. Por sua vez, Durkheim salienta o processo histórico-social no progresso do indivíduo inserido na sociedade, considerando-o como um ser biológico, intelectual e moral (conforme citado em Lopes, 1997). Ou seja, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ligada ao facto do ser humano viver em sociedade, sendo esta a alavanca para estes dois processos e “porque vivemos em comunidade – e só sabemos viver assim – é que a experiência grupal é tão necessária a uma aprendizagem permanente” (Carneiro, 2009, p.63). Segundo Rabello e Passos (2005),

também para Vygotsky, é pela interação do sujeito com o meio, designadamente social, que se adquirem os conhecimentos, acreditando que as características individuais do ser humano são desenvolvidas na troca e interação com o coletivo. Nesta mediação, o ensino e os professores adquirem um papel primordial e de relevo, uma vez que são contemplados como fundamentais neste processo.

Numa sociedade em que a valorização das competências assume a sua centralidade na escola, o que acontece no espaço de sala de aula não pode ser dissociado do que acontece na Escola, nem dos percursos de vida dos alunos e professores, nem das políticas educativas que marcam as principais ocorrências e, finalmente, não poderá ser dissociado da própria organização política das sociedades e das suas ideologias (Bronfenbrenner, 1979). Atendendo a estas considerações, Neves (2016, p.16) afirma que “a educação possui intrinsecamente uma dimensão social, a qual se traduz nos diferentes tipos de interações, que se estabelecem entre gerações”.

Ora, ao longo do tempo, o atendimento da população escolar foi sofrendo alterações, verificando-se que o sistema educativo dos diversos países, principalmente os mais desenvolvidos, têm moldado orientações diversas para lidar com a heterogeneidade escolar ao nível sociocultural.

Em Portugal, segundo Leite (2002), a educação multicultural surge no seguimento

“de passarmos a receber grandes contingentes de povos de outras nações, com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. Depois de passarmos por uma fase de opção declaradamente assimilacionista (bem expressa no multiculturalismo conservador da educação escolar colonial), têm vindo a delinear-se algumas acções que começaram por uma aceitação passiva e benevolente da diversidade e se têm tornado progressivamente mais interactivas” (p.139).

Por sua vez, o Conselho da Europa (2008) refere a multiculturalidade como a “existência empírica de diferentes culturas e a sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social” (p.13). Deste modo, e progressivamente, a multiculturalidade foi deixando de ser entendida como uma dificuldade, passando a ser percecionada como um indicador potenciador do desenvolvimento pessoal e social. Peres (1999) assevera que “temos que aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade”, devendo estimar essa diversidade “- o outro - o outro não como objecto de educação, mas como um interlocutor no processo de comunicação e um parceiro de negociação e convivência” (p.27).

Não obstante, importa retrocedermos aos anos 60, uma vez que até então o modelo que fez parte da política educativa era diferente, denominado por assimilacionista. Este modelo surgiu nos EUA e no Reino Unido, entendido como um “processo social” que terminava com “as barreiras culturais entre as populações minoritárias e as autóctones, deste modo os indivíduos pertencentes a minorias étnicas” deveriam adquirir “a cultura do grupo dominante, excluindo completamente os seus próprios valores culturais” (Cardoso, 1996, p.12). Esta política escolar comprometia a língua e a cultura de origem dos grupos minoritários, submetendo os mesmos à cultura dominante. De referir que grande parte dos professores apreciava este modelo, uma vez que não lhes impunha alterações no currículo e mantinham a uniformidade ao nível das estratégias e práticas de sala de aula.

Em Portugal, os autores Cortesão e Pacheco (1991, p.37) mencionam que “no período colonial anterior aos anos 50 estudava-se nas escolas de todo o império a fauna, a flora, a geologia e a história de Portugal Continental” ignorando “tudo quanto dizia respeito ao conhecimento da própria colónia”. Encontrávamo-nos presentes sob um modelo monocultural e uniformizador do ensino. As autoras acrescentam, ainda, que “Portugal seria então um todo homogéneo e universal, apesar das etnias que o compunham e da sua enorme dispersão geográfica” (pp.37-38).

A mudança começou a emergir com a revolução de 25 de Abril de 1974, em que se preconizaram os princípios de igualdade, liberdade e solidariedade. No entanto, este acontecimento marco histórico para Portugal, não foi suficiente para que a informação e a formação da população em geral e dos professores, em particular, correspondesse a uma mudança de mentalidades. Com a massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória obteve-se um acréscimo significativo dos alunos, no entanto o processo de ensino e de aprendizagem e os currículos educativos estavam desenhados para o aluno-padrão - de classe média, do meio urbano e de confissão católica (Cortesão e Pacheco, 1991).

No cômputo geral, o modelo assimilacionista, com as suas características monoculturais e etnocêntricas, intensificou a exclusão das minorias que se refletiu no insucesso escolar, embora este fosse conferido às dificuldades cognitivas, linguísticas ou desordem cultural. De forma a contornar este facto, sucederam programas de compensação social, mas que rapidamente foram reprovados por membros da cultura dominante, racistas e conservadores, que alegavam que os alunos pertencentes a minorias étnicas não alcançariam objetivos do currículo devido à sua inferior capacidade intelectual (Cardoso, 1996).

Já nos finais da década de 60, com o incremento das migrações e das influências dos movimentos de defesa dos direitos humanos, surgiram novas políticas educativas - integracionistas, pluralistas e multiculturalistas - em que se começou a diligenciar o respeito pelas diversidades. Foram introduzidas algumas alterações nos currículos que passaram a abranger conteúdos tendo em conta a diversidade cultural na escola e na sociedade, enfraquecendo a superioridade presente no modelo assimilacionista (Leite, 2002). No que concerne aos professores, pretendia-se que estes “adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e desenvolvessem competências não apenas para planificar mas também para implementar actividades tendo em conta essa diversidade” (Cardoso, 1996, p.14). Refere, ainda, que o conceito de

“pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas e práticas segregacionistas, baseadas no argumento de que se reconhecem as diferenças e que devem ser preservadas separadamente, ou por outro lado, que podem significar a integração de minorias, com distribuição de poder. No plano educativo pode servir para fundamentar uma maior democratização do sistema educativo, currículos abertos à diversidade, inovações pedagógicas” (p.14).

Neste sentido e na perspectiva de Leite (2002), este entendimento considera disposições interativas onde se podem trabalhar as diversidades e as conformidades entre as culturas, designando-a por educação intercultural.

Numa sociedade que se compreende cada vez mais multicultural, em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões e outras dimensões de identidade se entranham cada vez mais nos diversos campos da vida contemporânea, o interculturalismo ergue-se como um conceito que possibilita interrogar o currículo escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como a preeminência dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais (Candau, 2012). Segundo Nietzsche (2009, p.541),

“a educação é em primeiro lugar a aprendizagem do necessário, depois da mudança e do variável. Conduz-se o jovem na natureza, mostra-se a ele em todo o lugar o domínio das leis; em seguida, as leis da sociedade civil; aqui se coloca já a questão incisiva: Isto deveria ser assim? (...) Qual é o poder dos homens sobre as coisas? Esta é a questão de toda a educação”.

Assim, atendendo ao contexto da sociedade contemporânea, torna-se impreterível preparar os alunos para a tomada de consciência da diversidade que subsiste na sociedade, bem como conduzi-los à concepção dos aspetos positivos dos contatos interculturais. Tendo em conta o mesmo entendimento, partilhamos da opinião de Sodré (2012, p.13) e Nietzsche (2009, p.541) sobre o que é a educação, em que referem que a educação é a compreensão imediata

de tudo o que se viu por meio de *fantasmas* indefinidos. A importância destas interpretações confinam o valor das culturas e da educação. Este conceito de representação fantasmica vem no seguimento do pensamento antigo de Aristóteles (citado por Sodré, 2012, p.13) quando refere que “ a alma não conhece sem fantasma”, ou seja, sem uma representação interna ou externa capaz de intervir no ato de apreensão da realidade. O conceito de educação é tão específico que Nietzsche contempla nela própria a “continuação da procriação e muitas vezes uma maneira de aperfeiçoar posterior a ela” (2009, p. 541).

A cultura da escola passa também pela preservação de uma educação onde a diversidade e a própria identidade são verificadas no processo de ensino e de aprendizagem, que deverá ser considerado como um processo de compromisso com o outro. Porquanto,

“são as diferenças sociais e culturais dos públicos escolares que marcam a tensão existente nos sistemas educativos atuais, às quais se acrescentam a revolução da informação e da comunicação onnipresente e as tendências de globalização económica, cultural e política baseadas numa oposição entre o mundo dito desenvolvido e o demais, numa atitude contraditória que, por um lado, procura universalizar padrões de vida e, por outro, acentua as tensões e clivagens sociais que emergem neste contexto” (Gouveia, 2012, p. 11-12).

Concordamos com o desígnio adotado pelo autor Sodré (2012, p.12-13) sobre o pensamento pragmatista sobre a educação, quando refere que “educar é socializar, individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual como adulto”, que nos transporta para uma reflexão sobre o paradigma intercultural.

Enquanto organização, a escola, apresenta um papel basilar na transmissão dos valores, bem como na proliferação e na relação com a aprendizagem e tem vindo a ser responsabilizada pelos novos problemas que nos inquietam atualmente, como o aparecimento de atitudes de intolerância, condutas anti-sociais, o consumismo, desrespeito pelo meio ambiente, entre outros (Candau, 2012, p.125). Segundo Sil (2006, p.14), “as diferenças sociais são legitimadas pela escola e, conseqüentemente, transformadas em diferenças escolares”, onde também o professor deverá adotar uma dupla condição como promotor institucional e de dependente social, ou seja, o professor é situado num universo pedagógico cultural. Outro aspeto a considerar é a interpretação que o professor faz dos alunos. Esta deverá ser compreendida como um fator na orientação da sua conduta, seja um facilitador ou, pelo contrário, um inibidor da formação de atitudes, de responsabilização, de abertura à mudança ou de investimento profissional. Deste modo, face à atual diversidade de alunos nas

instituições escolares, torna-se necessário que estas desenvolvam, ao nível dos seus projetos educativos, as adequações fundamentais referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo a conseguirem responder adequadamente às necessidades dos alunos e às suas especificidades, reconhecendo uma maior participação destes nas atividades de grupo ou turma e na comunidade escolar em geral. Caberá, então, à escola organizar um ambiente cultural que possibilite a maturidade dos indivíduos no que concerne ao processo cognitivo e relacional, o desenvolvimento de posturas e atitudes conscientes que lhes consintam a responsabilidade pelas suas escolhas e a competência para decidir, participando com legitimidade na composição do objetivo comum.

“Na dimensão metodológica o professor usufrui de ampla autonomia, cabendo a ele decidir acerca das melhores estratégias a adotar. Embora os programas apresentem sugestões metodológicas, não deixam de ser recomendações sem qualquer natureza prescritiva, pelo que nada os impede de aplicar uma metodologia diferenciada” (Gouveia, 2012, p.20).

A escola e a sociedade deverão ser incitadas de modo a que se reconsiderem práticas para acolher os alunos com as suas especificidades (Candau, 2012). As mesmas estratégias suportarão a inclusão de todos os alunos na comunidade escolar, tendo em vista a aquisição das competências necessárias para se afirmarem na sociedade que os acolhe, sem que esta negligencie as suas origens.

Na perspetiva de Estrela (2014), a educação multicultural pode ser definida como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do regime escolar, onde o objetivo reside no incentivo à igualdade e na supressão da discriminação e da opressão, ao nível individual e institucional. Considera-se, portanto, uma educação inclusiva, cuja diretriz passa por não abandonar nem excluir ninguém, quer no sistema educativo como nos meios físico e social, reorientando a conceção pedagógica dos professores e da comunidade educativa em geral. Ou seja, a deliberação acerca das estratégias a adotar para dirigir a diversidade, “não deve basear-se num aproximar estrutural, mas sim funcional”, capaz de responder às particularidades de cada aluno, bem como às objeções organizativas e curriculares da escola e do ambiente social (Gaspar, 2009, p.45). Trata-se de assegurar pedagogicamente a existência do “nós” local e global, singular e universal, suportado num contexto multicultural, de sociedades pluralistas, alargando os suportes da convivência cívica e social. Deve-se, então, refletir na inclusão de todos os alunos que pertencem aos diversos grupos sociais para que consigam alcançar, da mesma forma, as competências essenciais de modo a que se possam afirmar na sociedade, sem

descurarem os seus princípios, origens e a própria identidade. Não obstante, esta multiplicidade não impede “que se possa encontrar um pequeno número de valores que constitua uma base ética comum, a saber: a justiça, o respeito pelo outro, a equidade, o respeito pela verdade” (Marchand, s/d, p.5), onde subsiste a aceitação da diferença e a supressão de situações de discriminação. Porquanto, as competências interculturais consignam os direitos humanos como incentivo para a promoção de uma cultura de concomitância pacífica e harmoniosa (UNESCO, 2013; Barret, 2011). O enquadramento destes conceitos são certificados com suporte numa consciência global por parte de todos os intervenientes no processo educativo, bem como pela sociedade, por colaborarem nas interferências e alterações sociais, conferidos para a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2012, p.1).

Para Fleuri (2005, p.91), o conceito de interculturalidade refere-se a

“um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule”.

Neste sentido, o exercício da educação intercultural compreende, também, reconhecer, na diversidade, uma maior equidade social, que se pode conquistar com a aplicação de práticas e estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o intuito de difundir o discernimento e a tolerância entre os alunos de origens diversas, através da mudança de atitudes com base nos programas curriculares, que expressem a diversidade de culturas e condutas sociais (Candau, 2012). A educação intercultural prevê, então, novos padrões na estrutura interna das instituições escolares, que diligencie uma articulação entre a escola e a comunidade e a verificação das atitudes dos professores. Ou seja, é necessário que envolvam todos os estudantes através de uma abordagem intercultural e de uma educação para a cidadania global, a partir da reformulação dos currículos e das consequentes práticas de ensino e de avaliação, de forma a garantir a consequente formação do cidadão global. Assim,

“o profissional da educação, mais que um trabalhador que opera e aplica técnicas rigorosas, específicas e cientificamente fundamentadas sobre os alunos, é um profissional da mudança educativa que sabe, aprende a enfrentar alternativas singulares, específicas e concretas que cercam os problemas e necessidades únicas que exigem respostas às mesmas” (Carvalho & Roseli, 2004, p.151).

Isto porque, a filosofia confinante à escola atual “prende-se com um sentido de pertença, onde todos os alunos são aceites e apoiados pelos seus pares e pelos adultos que os rodeiam”, onde a diversidade cultural “deve ser valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2008, p.33).

Segundo a UNESCO (1995, p.12) “as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo”. Uma vez que todos os alunos têm direito a frequentar a escola e sabendo que a diversidade enriquece o contexto escolar mas envolve um conjunto de mudanças, esta deve adotar uma postura recetiva e não resistente. Por vezes, é necessário refazer os objetivos dos modelos-padrão de modo a ultrapassar a barreira da interação cultural na *praxis* educativa, considerando as estratégias pedagógicas diferenciadoras e inovadoras.

Portanto, o primeiro comportamento a adquirir é o reconhecimento da diferença na diversidade de forma a poder-se respeitar as características e necessidades de todos os alunos, considerando que os métodos de ensino devem ser adequados e diferenciados, bem como identificar precocemente os alunos, conhecê-los e motivá-los. Estêvão (2009) refere que a escola tem de ser local, internacional e intercultural. Ou seja, a escola deverá ter em conta a concepção de competências culturais, sociais, pedagógicas e de cidadania, de modo a diligenciar interações congruentes entre os alunos e as diferentes culturas. Isto porque, muitos dos alunos que não fazem parte da cultura dominante, acabam por se desmotivar e reunir insucessos na escola, revelando, por vezes, atitudes de violência, de rejeição e de resistência, desenvolvendo a sua exclusão social e, concomitantemente, vulnerabilidade. Face a estas evidências, denota-se a necessidade de desenhar as prioridades do processo educativo, apontando a integração de todos os alunos de culturas diferentes - com a aprendizagem da língua de quem acolhe, formação de competências interculturais e flexibilidade das práticas educativas dos professores, advertir para a diversidade e para os tributos das diversas culturas e promover práticas e políticas adequadas à compreensão da educação intercultural e suas implicações (Ramos, 2007). “A competência é entendida não apenas como uma questão de habilidades que são aplicadas em um determinado contexto, mas também como uma combinação de atitudes, conhecimento e compreensão aplicadas através de uma acção em qualquer situação relevante” (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, Philippou, 2013, p.7). Segundo Ramos (2007), a premissa da educação passa pela promoção de um “ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam

contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos” (p.235). Deste modo, os profissionais de educação, ao depararem-se com a realidade da diversidade, como fenómeno escolar, deverão edificar uma outra *praxis* pedagógica, que corresponda às novas exigências culturais e, por sua vez,

“a instituição educativa deverá constituir um *locus* cultural e educativo de aprendizagens, muito em particular, de aprendizagem multi/intercultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta e à mobilidade, aberta à diversidade e à comunidade onde está inserida, respeitando as diferenças, especialmente, as de género, idade, etnia/cultura e religião” (Ramos, 2007, p.235).

O conceito intercultural vem, também, despertar novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da investigação, intervenção e formação. A *praxis* educativa deverá ter em conta uma conduta atitudinal de todos os alunos para que estes sigam um trajeto educativo, nomeadamente, universal, onde a realidade social fortifica a pertinência dos padrões culturais na construção das relações pedagógicas. Para além disso, deverá auxiliar as crianças e os jovens na aquisição de ferramentas didáticas, bem como no desenvolvimento de atitudes e valores essenciais para aprenderem a viver socialmente incluídos, despertando a abertura a outras culturas (Council of Europe, 2008). Face à realidade da diversidade cultural, verifica-se a necessidade de aplicar instrumentos pedagógicos que sirvam, concomitantemente, como valorizadores e recursos culturais, bem como facilitadores para os professores, pais e técnicos que, dedicados ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens, contestam a objeção singular que a multiplicidade de comunicação eleva em termos de igualdade de oportunidades. No entanto, “o processo de superação das diferenças culturais e de linguagem no contexto da escolaridade pode ser mais fácil para alguns grupos do que para outros” (OECD, 2010, p.48). Aquando da aceitação das competências interculturais, torna-se fundamental desenvolver “uma série de conceitos teóricos e definições reconhecendo vários entendimentos, levando em consideração a pluralidade das línguas, religiões, histórias e identidades” (UNESCO, 2013, p.9). Para que estas conceções se concretizem com convicção é essencial a interação entre os alunos de modo a fomentar a comunicação, bem como a abertura a novos conhecimentos, convertendo a interação num instrumento pedagógico. Isto porque,

“é necessário avaliar os riscos do não diálogo, do isolamento, uma vez que a socialização e a abertura ao diálogo torna mais fácil o desenvolvimento de uma perceção estereotipada do *outro*, impedindo a formação de um clima de

desconfiança mútua, de tensão e ansiedade, intolerância e discriminação” (Council of Europe, 2008, p.16).

Os seus semelhantes assumem um papel primordial no desenvolvimento integral, pois ajudam-se, exemplificam, facilitam, questionam e fornecem momentos de reflexão.

Para Touraine (1999, p.332), a instituição escolar “é um lugar privilegiado de comunicações interculturais” e o seu papel passa, não só, pela transmissão dos saberes, como também educar e estimular a diversidade cultural entre os alunos e promover práticas que conduzam à afirmação da identidade. O professor deverá conceber um papel “multiculturalista”, que interroge os valores e os preconceitos, que transporte para a sua sala de aula as inquietações relacionadas com as diversidades culturais, étnicas, sociais, religiosas, entre outras, que promova um ambiente interativo entre todos os intervenientes na educação do aluno - escola, família e comunidade e, por último, que desenvolva projetos que contribuam para o envolvimento dos alunos pertencentes às comunidades de minoria de modo a desenvolverem os aspetos pessoais e sociais. Os professores não devem proceder de forma imparcial numa sociedade em constante renovação, cada vez mais crítica, de reprovação e de conflito, onde a “resiliência é uma característica chave a considerar quando nos deparamos com diferentes culturas e tradições inerentes” (UNESCO, 2013, p.20). Estes revelam-se como os principais modelos para os seus alunos e desempenham um papel fundamental na promoção intercultural - escolar e social, no incentivo ao diálogo entre todos por forma a precaver o isolamento das minorias, assim como na educação integral das futuras gerações. Bolívar (2000) refere que se deve optar pela transversalidade, como assinalam muitos professores, quebrando a uniformidade disciplinar; ou, pelo menos, dar-lhe um novo sentido global. Dentro de sociedades culturalmente diversificadas, o discernimento, o respeito pelo outro e a tolerância são indispensáveis para garantir o reconhecimento de todas as culturas vigentes e para garantir que todos os alunos sejam capazes de cumprir um papel participativo e integral de vida democrática na sociedade que os acolhe. No fundo, é importante que as atitudes não limitem o processo de ensino e de aprendizagem e que não determinem o mesmo modelo cultural e intelectual a todos os alunos sem terem em conta a diversidade de cada um. Pelo contrário; é necessário elucidar para uma política de educação que atente na diversidade de condutas de modo a proporcionar o contato global e integral entre todos os indivíduos. Conforme esclarece Touraine (1999, p.339), a escola deverá ser “aquela que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um, reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à

individualização e à defesa de interesses sociais e valores culturais”. Estas diretrizes encontram-se, de igual forma, explícitas na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2001) quando declara que se torna imprescindível, em sociedades diversificadas, asseverar a interação salubre entre identidades “culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz” (Ramos, 2007, p.241).

Tal como refere Paulo Freire (1970), estar no mundo e com o mundo obriga a um processo de diálogo entre o ser e o estar, ou seja, entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo, em que o homem vai adquirindo consciência e conferindo significância às coisas à medida que se interroga sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia.

Sendo a interculturalidade um conjunto de processos sociais e políticos que promovem a integração de outras culturas nas culturas intituladas por dominantes, defende-se a harmonia como um fator basilar, assim como a aceitação da identidade cultural: o idioma, a religião, entre outros, tentando minimizar a exclusão, a desigualdade, a pobreza, o racismo e a xenofobia. Ora, neste sentido, o professor intercultural, na sua prática, deverá estabelecer uma perspectiva de educador/mediador nas mais variadas formas de mediação “distanciando-se da pura resolução de conflitos e posicionando-se numa perspectiva preventiva, mas, também, e essencialmente, transformadora das relações sociais” (Vieira & Vieira, 2016, p. 67). Leo (2010, p.30), por seu turno, refere que a formação de professores é determinante e, neste quadro, as próprias instituições de formação de professores, tal como as escolas, são convocadas para se adaptarem aos desafios instalados pela diversidade linguística e cultural, tornando-se “um modelo de direitos humanos, compreensão intercultural e sustentabilidade na prática, com implicações para o desenvolvimento dos próprios professores”.

Em forma de síntese, atendendo à emergência de uma educação com índole intercultural nas nossas escolas, o desenvolvimento deste novo conceito considera a pertinência da aquisição de competências de interação e de comunicação, atendendo ao objetivo da conquista de uma maior perceção e consciencialização das culturas que fazem parte da sociedade. Para além disso, e por forma a despertar a interculturalidade, é fundamental, também, que os professores desenvolvam metodologias e práticas ativas e adequadas, assim como reverenciar a aprendizagem colaborativa e a gestão flexível do currículo, por forma a promover a diversidade.

2. O novo contexto social e cultural do ensino e de aprendizagem

A chegada de novos sujeitos às escolas desperta a necessidade de rever o sentido da *praxis* pedagógica. Quando estes novos sujeitos são imigrantes é fundamental interpretar a imigração e compreendê-la dentro do contexto escolar. Estes novos personagens nas salas de aula colocam questões à prática docente vigente e sugerem a importância de mudanças no sistema educativo.

Deste modo, investigar a literatura que existe sobre o tema é o primeiro passo para reconsiderar a prática docente tendo em conta a diversidade emergente. Porquanto, é preciso interrogarmo-nos se esses alunos imigrantes detêm as suas culturas e experiências refletidas no percurso e currículo escolar. Não podemos desvalorizar a diversidade cultural ao admitirmos que a escola é um espaço para todos!

2.1 Contextualização do fenómeno da Migração e Interculturalidade

As movimentações migratórias não são um fenómeno novo e acontecem por influência de constituintes conjunturais, sejam geográficos, demográficos, sociais, económicos, políticos ou culturais, ou a partir de particularidades com carácter temporal organizadas por determinado povo ou sociedade. Até meados do século XX, segundo uma perspetiva europeia que denominou os movimentos por «modelo clássico de migração», ocorreram grandes movimentações europeias para as Américas e Oceânia, que se seguiram às duas Grandes Guerras Mundiais, onde se privilegiou a extensão da cidadania aos migrantes, tornando-os cidadãos dos países de acolhimento. Nos anos 50, no seguimento das independências das antigas colónias europeias em África e na Ásia, começou-se a projetar um segundo modelo, o «colonial». Não obstante, durante este período, face à industrialização europeia, países como a Alemanha e a Suíça que não detinham colónias e que careciam de mão-de-obra pouco qualificada criaram o modelo «trabalhador convidado», onde os países de acolhimento permitiam aos migrantes uma estadia temporária impedindo, no entanto, o acesso à cidadania (Ferin; Santos; Filho & Fortes, 2008).

Segundo os mesmos autores, Ferin *et al* (2008), na década de 80 surgem novas formas de migração resultantes do ritmo acelerado da globalização, “de fenómenos como a guerra, a opressão, o caos económico, pressões demográficas, pobreza e imaginários de uma vida melhor” (p.20).

Em Portugal, para além das circunstâncias conjunturais, também a subsistência de fluxos migratórios têm assinalado, de forma estrutural, a sociedade (Vau, 2011). O fenómeno de imigração para Portugal não é recente, reporta também para a “fundação do Estado, a história da expansão marítima portuguesa, da descolonização e da fundação e consolidação do regime democrático” (p.196). Não obstante, importa referir que a partir de 1974 assistimos a um incremento do número de imigrantes que procuraram o nosso país, ao regresso dos emigrantes e a uma repatriação dos portugueses residentes nas ex-colónias (Pires, 2003). O fenómeno que determina a imigração dos anos 70 e 80 é a composição multicultural da sociedade portuguesa, onde se verificou a fixação de minorias étnicas oriundas, essencialmente, dos países africanos. Segundo os dados confirmados pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), nos anos 90, o território recebeu os indivíduos vindos das ex-colónias portuguesas africanas e do Brasil. Já na primeira década deste século, presenciou-se a uma nova vaga de imigração oriunda do Leste Europeu, especialmente da Ucrânia e da Moldávia, duas das comunidades estrangeiras mais figurativas em Portugal, e da Roménia, a comunidade mais representativa nos países da União Europeia. “No final de 2012 a população estrangeira residente em Portugal totalizava 417.042 cidadãos, que representa um decréscimo de 4,53%, face ao ano transacto” (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013, p. 15). Já em Janeiro de 2019 (PS Gabinete de Estudos, 2019), o Saldo Migratório é de + 4 886 – “o primeiro saldo positivo desde 2010. Em 2015 o saldo migratório tinha sido - 10 481. Este resulta quer do aumento da imigração (+22%, face a 2015) como da redução da emigração (-21% face a 2015). O número de imigrantes permanentes é 36 639”.

Para além dos dados relativos à imigração, os Serviços de Estrangeiros e Fronteiras proclamam o incremento de pedidos de asilo em Portugal, maioritariamente exibidos por cidadãos africanos e asiáticos. Como se pode perceber desta breve alusão à atividade migratória em Portugal, a sociedade portuguesa, nos últimos quarenta anos, abandonou o padrão de sociedade tendencialmente de emigrantes - monolíngue e monocultural, tornando-se também num país de acolhimento, num destino de imigração de populações provenientes

de todos os continentes, e, deste modo, num país aberto ao mundo e a todas as suas diligências, onde cada vez mais vivem pessoas provenientes de outras culturas, com outras religiões e falantes de outras línguas. Na conjuntura atual, com a crise económica “Portugal assume-se como um país de ‘regime misto’ ao ser recetor e emissor de migrantes” (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013, p. 15).

Ora, são então múltiplas as causas que envolvem as migrações do Homem. Essas deslocações incluem, na maior parte das vezes, abdições e inseguranças, porquanto os custos a pagar são elevados; não só ao nível de investimento financeiro inicial como também o sofrimento de deixar para trás a família, os amigos e o local que os viu nascer. São as oportunidades externas que fazem o migrante abandonar o país de origem, nomeadamente a procura de uma melhor qualidade de vida, assistência médica, acesso a bens materiais e a serviços. Os mesmos tendem, por vezes, a deslocar-se, muitas vezes ilegalmente, na transposição das fronteiras na esperança de alcançarem um nível de vida melhor. Não obstante, a esses riscos da deslocação adicionam-se os obstáculos e as barreiras que sempre encontram nos países de acolhimento, tais como a língua, o modo de vida e as limitações e leis políticas dos países que os acolhem. Uma mudança geográfica motiva uma diminuição das capacidades e um elevado grau de incerteza, mesmo para as pessoas bem qualificadas, condicionando a sobrevivência à mudança.

O impacto da deslocação, tanto nos locais de origem como nos de destino, é um factor relevante no desenvolvimento humano. Os principais impactos nos países de origem destacam-se no núcleo das famílias da pessoa que se ausenta, nomeadamente no desenvolvimento das localidades de pertença, promovendo a desertificação. No que respeita aos choques no país de acolhimento, o reflexo sente-se ao nível de educação em que as instituições e os demais profissionais deverão estar preparados para receber os migrantes, na saúde em que necessitar-se-ão medidas de acesso dos mesmos aos respetivos serviços, bem como na economia local, como impacto positivo, atendendo ao incremento do consumo bem como o investimento de espaços comerciais com oferta de produtos de outras nacionalidades (lojas e restaurantes de comida chinesa ou indiana). Na grande maioria, os impactos motivados pela deslocação revelam-se positivos e possibilitam experiências enriquecedoras para o imigrante.

A migração é, então, um fenómeno social que compreende uma diversidade dimensional significativa, que intervém, naturalmente, na estrutura de um determinado país ou sociedade.

As populações que migram não são necessariamente as mais pobres, com excepção dos refugiados. Normalmente, são as que beneficiam de contatos no exterior, como familiares e amigos. Muitos destes migrantes reservam-se a trabalhos menos qualificados, por vezes, sujos e perigosos. Mas outros, “conseguindo ultrapassar as barreiras iniciais da clandestinidade e da precariedade, ou possuindo qualificações específicas necessárias nos países de acolhimento, vêem realizado o «imaginário da imigração»” (Feri *et al*, 2008, p.20-21). Os mesmos autores fazem referência às «novas figuras sociais, jurídicas ou económicas», que surgem à medida que as fronteiras do mundo ocidental se fecham, nomeadamente as com contrato de trabalho, os clandestinos e/ou ilegais, os migrantes pendulares ou sazonais e os refugiados. Frequentemente, estas novas figuras sociais, são diminuídas e exploradas pelos meios de comunicação e pelas indústrias de conteúdo. Por outro lado, salientam o desenvolvimento de novas formas de socialização que se estabelecem entre os países de acolhimento e os de origem dos migrantes, a cooperação transnacional, o multiculturalismo, e a integração.

Alguns dos fatores que tributam a fixação da população imigrante em Portugal fundamentam-se na identidade cultural e linguística e nas alterações dos espaços políticos, sobretudo na Europa, onde se confirma uma maior liberalização na entrada de pessoas (Rocha Trindade, 2002). Para além das comunidades mais antigas, como as brasileiras, africanas e ciganas, outras se têm estabelecido em Portugal, de forma legal ou ilegal. Este fenómeno tem vindo a ganhar importância no que se refere à política, à economia, sociedade, cultura e educação, influenciando as tomadas de decisão, delimitando as suas características culturais na sociedade recetora. Ou seja, o aumento dos fluxos migratórios, da globalização e da multiculturalidade implica uma adoção de uma nova posição social ao nível da intervenção e da formação, aplicando novos desafios às sociedades e políticas, no que diz respeito à “gestão da diversidade cultural, das identidades, dos conflitos, da educação e da comunicação interculturais, às interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular” (Ramos, 2009, p.9). Desta forma, podemos dizer que “a aceleração do crescimento da imigração para Portugal, nos últimos dez anos, foi acompanhada pela tendência para o aumento da diversidade étnica e geográfica dos imigrantes” (Fonseca, 2008, p.55). Os indivíduos de origens distintas apresentam hoje uma percentagem que não deverá ser ignorada.

“Os 3.7% de imigrantes residentes em Portugal, segundo os Censos de 2011, representam um aumento de 70% face aos valores de 2001. Estes dados revelam a

necessidade de refletir sobre esta nova realidade social que parece estar na origem de alguns problemas de convivalidade entre as comunidades de imigrantes e destas com os autóctones” (Rodrigues, Correia, Pinto, Pinto & Cruz, 2013, p.88).

Para além disso, e apesar da “dispersão por todo o território nacional das vagas migratórias mais recentes (...), a região de Lisboa continua a ser a área onde se concentram actualmente mais imigrantes e a que apresenta maior diversidade étnica e cultural” (Fonseca, 2008, p.72). A par disso, Portugal tem sido um dos destinos de turismo que apresenta mais crescimento, pelo que outras línguas e outras culturas são embutidas no dia-a-dia no espaço português.

Ramos (2009, p.14) expõe a migração como um processo de adaptação e incorporação do sujeito a uma “cultura, língua, regras culturais e sociais diferentes”, que força o indivíduo imigrante a desenvolver habilidades de adaptação que possibilitem dissipar as objeções sentidas pela sua “condição de imigrante e de aculturação, ou seja, com as relações culturais entre a sociedade de acolhimento e a sua cultura de origem”. A existência intercultural compromete a conexão e a comunicação entre as frentes culturais nas mais diversas situações interculturais decorrentes. Compromete, ainda, uma “perspectiva de relativismo cultural, no sentido de que todo o julgamento de valor é relativo ao contexto cultural no seio do qual é produzido”. Não obstante, se o relativismo cultural consente minorar as consequências do etnocentrismo, isto é, a projeção de juízos acerca das outras culturas considerando a cultura própria como sendo superior, o mesmo não poderá explicar as demais condutas conferidas à cultura (p.18).

Segundo uma análise das migrações e do desenvolvimento preparada pelo Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas (DESA),

“3% da população mundial (191 milhões de pessoas) vive num país diferente daquele em que nasceu. Um terço destes migrantes mudou-se de um país em desenvolvimento para um país desenvolvido, um terço de uma nação em desenvolvimento para outra e outro terço é constituído por pessoas oriundas do mundo desenvolvido” (UNRIC, 2016).

As Estatísticas das Nações Unidas alegam que as migrações são uma força de diversificação da evolução mundial, um conjunto de diretrizes políticas, linguísticas e educativas, apresentando-se como mais-valia pela diversidade linguística e cultural (UNRIC, 2016). Por sua vez, Ramos (2009), refere que a diversidade e a cultura deverão estar contempladas no processo educativo, bem como no desenvolvimento social e pessoal, e deverão ser reconhecidas como uma oportunidade de aprendizagem de um mundo global e de uma

sociedade plural, onde participam hábitos e costumes culturais, competências e novas experiências.

A maioria dos estudos realizados sobre a migração revelam falta de estratégias políticas para se conseguir contornar a discriminação - resistência à imigração e à diversidade cultural, colocando, desde o início, o imigrante em desvantagem social, sendo-lhe refutado o acesso às melhores oportunidades do mercado. Estudos empíricos realizados em Portugal, revelam-nos que ao longo de várias décadas, o racismo está relacionado com as diversas minorias, nomeadamente com os imigrantes negros, brasileiros, ciganos e, mais recentemente, com os indivíduos com pertença aos Países de Leste (SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013).

2.2 Diversidade étnica e Interculturalidade

Desde as longas controvérsias imobilizadas no Ocidente acerca da palavra e do conceito, um outro preconceito relacionado com a cultura é que esta é confundida com o saber, intimamente ligada às ciências, às artes e à literatura. Por outro lado, no que concerne às configurações, aos meios, aos mecanismos e instrumentos de própria existência, aparte do cariz académico, os mesmos são comumente descaracterizados do universo cultural. Denomina-se por uma pessoa culta aquela que possui muito conhecimento, “fala vários idiomas, é viajada e conhece muitos lugares, gosta de arte e de literatura, apresenta ares aristocratas e gostos sofisticados. Seria mais razoável dizer que se trata de uma pessoa erudita” (Romão, 2005, p.126). No que se refere à cultura de um povo, proferimos acerca das suas produções literárias, artísticas, e por vezes as exteriorizações religiosas. Claro que, tendo em conta as circunstâncias adversas ou favoráveis em que existiram e sobreviveram os aglomerados humanos, estes foram fortalecendo e desenhando percursos culturais característicos, deparando-se, logo, em posições culturais distintas. Na sua dimensão cultural, a diversidade depara-se relacionada aos novos movimentos sociais, essencialmente aos de caráter de identidade, definidos em torno da contestação das “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003; Coppete, Fleuri & Stoltz, 2012). O princípio da diferença interroga precisamente a imparcialidade e a efetividade dessa identidade, da dignidade, ao asseverar que “a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada,

distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe” (Coppete, Fleuri & Stoltz, 2012, p.234).

Sob uma perspectiva antropológica, esses contextos culturais foram, naturalmente, organizados consoante etapas, incutindo uma hierarquia: “algumas formações e classes sociais são «mais adiantadas» e outras «mais atrasadas». Para tanto, lança-se mão dos mais diversos critérios de classificação, como o grau tecnológico, as formas de organização social, os processos de desenvolvimento económico, etc.” (Romão, 2005, p.127-128). Claro que qualquer classificação apresenta um cariz arbitrário, uma vez que é influenciada por um etnocentrismo mais ou menos explícito. Romão (2005) refere que se deve refletir sobre o conceito de cultura como um processo organizado por conceitos, admitindo que todos os povos, por mais primitivos que sejam, detêm cultura. Paralelamente apresenta, respeitando os diferentes níveis e formações sociais simples e complexas, três processos de intervenção que constituem a cultura: (i) – Processo Cultural Produtivo; (ii) – Processo Cultural Associativo; (iii) – Processo Cultural Simbólico.

Quadro nº 1 - Processos Culturais

PROCESSO	MANIFESTAÇÃO	ELEMENTOS	FINALIDADE
PRODUTIVO	AÇÃO	MEIOS DE PRODUÇÃO FORÇAS PRODUTIVAS	VIDA MATERIAL (PRODUÇÃO/REPRODUÇÃO)
ASSOCIATIVO		DIREITO BUROCRACIA	VIDA COLETIVA
SIMBÓLICO	REPRESENTAÇÃO	CIÊNCIA, ARTE, RELIGIÃO...	EXPLICAÇÃO EXPRESSÃO

(Adaptado de Multiculturalidade na Educação, Romão, 2005, p.130)

O Processo Cultural Produtivo ou Adaptativo corresponde “às formas, meios e instrumentos de produção da existência material”. O Processo Cultural Associativo

“é constituído pelo direito e pela burocracia de cada sociedade”. Por último, o Processo Cultural Simbólico, “ao contrário dos dois primeiros, que são conjuntos de intervenções concretas, de ação, de praxiologia, é um sistema de representação: por intermédio dele, mulheres e homens representam a natureza, a si mesmos, as suas relações com a natureza, os outros seres humanos, suas relações mútuas, o cosmos,

etc. O Processo Cultural Simbólico é formado pela ciência, pela arte, pela religião e por todas as formas de captação, interpretação, representação e expressão do mundo” (Romão, 2005, p. 130).

Finalmente, os processos simbólicos caracterizam-se por mais morosos que os outros dois, uma vez que as pessoas, os grupos e as próprias constituições sociais apresentam resistência no que se refere à mudança dos seus valores, princípios, convicções e formas de expressão. Mais do que as diversidades entre os contextos culturais interessa-nos refletir sobre os processos culturais que ocorrem em todas as sociedades.

A denominação de grupos étnicos aparece em sociedades onde vivem etnias diversificadas que são numericamente inferiores à comunidade majoritária. Caracterizam-se por grupos demográficos, etnicamente distintos, que geralmente se diferenciam da sociedade que os acolhe, apesar de dependerem das mesmas políticas e diretrizes sociais. Essas diferenças que exibem relativamente à globalidade derivam das suas origens, da própria história cultural e exteriorizam-se, *grosso modo*, no aspeto físico, na língua falada, nos hábitos de vestuário, nos costumes, nas regras sociais e normas de conduta, na estratificação social, bem como na diferença que expressam entre os géneros (Ramos, 2009).

Os grupos minoritários tendem a ocupar áreas geograficamente afastadas do grupo majoritário. Encontram-se, normalmente, em bairros e vivem, vulgarmente, em habitações com poucas condições. Para além disso, geralmente, não usufruem de igualdade de direitos e de oportunidades, no que diz respeito à oferta de emprego, de habitação e de educação, pertencendo às camadas socioeconómicas mais baixas. Bastos e Bastos (1999, p.33) definem minoria étnica como

“um grupo que, partindo de quadros espaço-temporais genealógicos, geo-históricos e político-económicos, se percebe e é percebido pela maioria étnica envolvente como uma minoria e que, por isso mesmo, desenvolve uma tensionalidade interétnica ambivalente com essa maioria «hospedeira» mas não necessariamente hospitaleira”.

Constituem, assim, grupos que delimitam fronteiras de identidade com outros grupos e que concebem formas peculiares e próprias de socialização e de estrutura social.

Numa época em que as ideologias frágeis de grupos minoritários corrompem os processos dominantes de globalizações múltiplas, num mundo em que a diversidade social e cultural prevalece e, por vezes favorece a exclusão, a negação de direitos e de cidadania, bem como

a própria complexidade de intervenção são questões que continuam a gerar inquietação (Cortesão, 2005 & Freire, 1996).

O número de indivíduos de culturas diferentes que partilham as suas histórias é cada vez maior e mostra quão urgente é uma ação política capaz de assegurar que todos possam participar igualmente em todas as dinâmicas da sociedade, sem temer violência. Isto demonstra, ainda, que se deve combater todas as formas de violência que afetam os imigrantes, incluindo violência doméstica, violência sexual e violação, tráfico de seres humanos, mutilação genital feminina, assédio sexual, casamento forçado e os chamados crimes de honra. Isso compreende combater a violência psicológica, o abuso verbal em locais públicos e na Internet, e a perseguição... Além disso, os responsáveis políticos e a sociedade, como um todo, devem encontrar soluções abrangentes para acabar com a banalização de tais atos através de educação, sensibilização, de legislação adequada e políticas eficazes.

Aquando do sentimento de preconceitos ou de atitudes discriminatórias, engendra-se uma união no seio do grupo, que torna mais consistentes os interesses em comum, sustentando, de certo modo, um agrupamento. Ou seja, a afirmação das suas diferenças, seja, étnicas, religiosas, de género ou de orientação sexual, entre outras, é expressada de modo plural, podendo assumir diferentes expressões e linguagens. “As problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural” (Candau, 2012, p.1). Ora, “o reforço de uma identidade própria tende a contribuir para uma maior mobilização étnica da minoria, com vista à preservação de determinados benefícios sociais ou à reivindicação de certos direitos junto à sociedade recetora” (Vau, 2011, p.55). Na sua estrutura, é habitual diligenciarem a endogamia, visando a preservação dos seus padrões culturais, sustentando a conservação da sua identidade étnica. Assim, a orientação das minorias na sociedade transfere-se e conserva-se de geração em geração (Vau, 2011). Entende-se que a luta pelo direito à diferença deverá passar pela desconstrução da autoimagem negativa outorgada pelos colonizadores a diferentes povos.

Face às possibilidades oferecidas pela diversidade cultural, torna-se essencial explorar e diligenciar

“o desenvolvimento psicossocial, económico e habitacional e melhorar a qualidade de vida, através de projectos de cooperação e de troca de boas práticas relativamente

à gestão e planeamento, às actividades de mediação, às políticas sociais, educacionais e culturais e aos media” (Ramos, 2009, p.20).

A própria globalização da economia, da tecnologia e da comunicação potencializa os conflitos entre grupos sociais de culturas diferentes, especificamente no contexto proximamente agravado por ações políticas e formas de «terrorismo» preparadas por organizações fundamentalistas. Face a estas evidências, torna-se fundamental agilizar e desenvolver “propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores” (Fleuri, 2005, p.92).

“Na sociedade portuguesa parece existir um défice de conhecimentos da diversidade cultural e de diálogo intercultural.” E para que esta dinâmica se verifique, as autoridades públicas bem como os intervenientes sociais deverão reconhecer o diálogo intercultural de modo a inviabilizar “o desenvolvimento de *ghettos* religiosos e étnico-culturais” e a criar espaços físicos para que os sujeitos possam partilhar os seus costumes culturais, tradições e religião (Ramos, 2009, p.21). Aliás, a própria Constituição da República Portuguesa antecipa um conjunto de direitos e garantias que devem ser respeitados de acordo com o princípio da igualdade, preconizando que todos os cidadãos sejam iguais perante a lei (art. 13º da CRP). Não obstante, é óbvio que a igualdade face à lei não corresponde, *grosso modo*, a uma igualdade de facto. Concordamos com Taylor (2005) quando se interroga acerca da laboração da própria igualdade:

“Mas, de que igualdade se está a falar? Uma igualdade que quer igualdade sem fazer distinções não quer reconhecer as diferenças. Ela prefere ficar cega face às especificidades desta ou daquela cultura, desta ou daquela religião, desta ou daquela tradição. Assim sendo, em nome da igualdade, um cidadão é um cidadão sem distinção. Não se pode tomar em linha de conta senão as semelhanças e a cultura idêntica que não ultrapasse um denominador comum” (p.61).

Em todas as propostas ao nível social e educacional que sugerem a convivência democrática entre

“os diferentes grupos e culturas assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao «outro», construindo para uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos” (Fleuri, 2005, p.92-93).

Ou seja, é emergente revigorar e ponderar a abordagem da diversidade cultural e dos grupos minoritários como um recurso de capacitação das identidades culturais, como um ensejo do

desenvolvimento pessoal, social e cultural e como um procedimento de resiliência, fortificando, assim, a capacidade dos indivíduos e dos grupos para encararem a mudança de uma forma positiva.

Um dos caminhos com mais investimento ao nível das políticas de integração é concretizado no meio escolar. Em Portugal, em termos legais, não se observam limitações no acesso à educação por parte das minorias étnicas, dos imigrantes ou mesmo dos refugiados, inclusive àqueles que não têm a sua situação legalizada. No entanto, também à escola estendem-se situações de discriminação presentes na sociedade.

“Os casos conhecidos indicam que são os ciganos (na sua esmagadora maioria cidadãos portugueses), os africanos e os seus descendentes (na generalidade indivíduos detentores de nacionalidade portuguesa ou pertencentes a agregados familiares com maior tempo de permanência em Portugal), os grupos mais vulneráveis à discriminação directa ou indirecta no sector da educação” (Peixe, Rosário, Silva, Soares, Kumar, Ralha & Santos, 2008, p.30).

Esses fenómenos de discriminação são observados, geralmente, em diferentes categorias do sistema de ensino, “ainda que por vezes ocorram de forma inconsciente e sejam difíceis de monitorizar”, em que a pertença a uma etnia “é um fator de sucesso ou insucesso escolar” (Peixe *et al*, 2008, p.30-31). Ou seja, o mito de que alunos de uma dada etnia são menos capazes academicamente do que os outros, pode influenciar nas expectativas e atitudes dos professores, traduzindo-se num afastamento dos alunos pertencentes a minorias étnicas, dispensa de menor atenção estímulo e, por vezes, de uma avaliação desfavorável. São especialmente os filhos de imigrantes provenientes de países pouco desenvolvidos, negros e com escassos recursos económicos que são os mais discriminados por parte de professores, colegas e auxiliares. Estes tendem a

“generalizar, de forma estereotipada, o aluno branco como pontual, inteligente, cumpridor, que tem apoio da família, é limpo e outras imagens que obedecem à concepção do seu grupo de pertença (o da maioria). Adjectivos como inteligente, criativo, crítico, perspicaz, humano, dedicado, dócil, entre outros, nunca são referenciados para alunos negros nem ciganos” (Peixe *et al*, 2008, p.32).

Quando se completa um ano de entrada em vigor da Lei para a Prevenção, Proibição e Combate à Discriminação, segundo a Secretária de Estado da Cidadania e Igualdade, Monteiro (2018), Portugal caracteriza-se por um país com exteriorizações de racismo e xenofobia e que é indispensável entender o fenómeno para se poder combatê-lo. Apontou para “a existência de estudos, de cariz académico – European Social Survey, em que os

inquéritos realizados mostram que Portugal apresenta níveis superiores à média europeia em termos de racismo”. Informa, ainda, que desde o início do ano de 2018 e até ao dia 29 de agosto, a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) “recebeu 206 queixas, mais 27 do que em todo o ano de 2017, o que representa já um aumento de 15%, sendo que as 179 queixas recebidas no ano passado significam também um aumento de cerca de 50% em relação a 2016”. Os dados divulgam, ainda, que as motivações principais averiguam-se de “origem racial e étnica e a cor da pele, seguindo-se a nacionalidade”. Dentre as expressões que se distinguem como a razão para a discriminação estão a "etnia cigana e a cor da pele negra, as duas com 24,6%, seguidas da nacionalidade brasileira (11,4%)”. A Secretária de Estado mencionou, ainda, que é fundamental criar a literacia da legislação atual junto das populações e dos diversos profissionais e, “deste modo, a CICDR tem assegurado formação e capacitação, desde as forças de segurança, com protocolos com a PSP e a GNR, e agora também com a direção-geral dos serviços prisionais de forma a que conheçam a própria legislação" (Monteiro, 2018).

3. Considerações Finais

“A aceleração do crescimento da imigração para Portugal, nos últimos dez anos, foi acompanhada pela tendência para o aumento da diversidade étnica e geográfica dos imigrantes” (Fonseca, 2008, p.55), em que os cidadãos provenientes dos diversos países partilham uma característica semelhante, nomeadamente o facto da grande parte imigrar para Portugal em idade ativa, desenvolvendo, por conseguinte, a sua vida profissional e, em alguns casos, também a vida familiar no território português.

Entender as comunidades imigrantes pode reduzir as complexidades no convívio pluricultural, que ainda permanecem. Para Vieira (2011, p.92), “na sociedade portuguesa parece existir um défice de conhecimentos da diversidade cultural e de diálogo intercultural”. Denota-se um facto que tem vindo a despoletar um conjunto de comportamentos entre o *nós* e o *outro* que nem sempre se revertem num convívio pluricultural.

Os fenómenos de discriminação podem ser observados em diversas valências, nomeadamente no sistema de ensino, ainda que por vezes sucedam de forma inconsciente. “Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende” (Rodrigues, 2014, p.82-83).

Deste modo, as dimensões essenciais para compreender a natureza deste fenómeno são as práticas dos agentes educativos que operam no terreno institucional, visualizando o fator étnico, o convívio pluricultural harmonioso e o conhecimento da diversidade cultural como uma mais-valia aquando do processo de ensino e de aprendizagem.

Capítulo II - Educação e competências interculturais: ensinar e aprender numa sociedade global

Considerando o contexto da sociedade atual observa-se impreterível a preparação dos alunos na percepção da pluralidade que persiste nas comunidades, bem como levá-los à percepção dos aspetos positivos das interações culturais. Ramos (2007, p.233) defende que a educação deverá oferecer às crianças e jovens

“oportunidades de adquirirem capacitação, desenvolverem sentido crítico e auto confiança, à medida que vivenciam a experiência da diversidade e obtêm um conjunto de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores fundamentais para negociarem igualdade de oportunidades na sociedade e desenvolverem práticas de cidadania”.

Para além disso, o mesmo autor, consigna, ainda, um dos princípios da educação que passa pela promoção de um “ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos” (p.235). Por sua vez, Oliveira (2012), confere que a educação integra conjuntamente movimentação, organização e transformação e a prática educativa é intrínseca à vida social e acontece através do contato entre linhagens de gerações, de processos de aculturação, socialização e cedência da herança cultural, que resultam em transformações sociais. Ou seja, a competência profissional que se pretende que o professor adquira passa pela capacidade de responder com sucesso a todos os tipos de situações, dificuldades ou desafios que surgem, seja de modo individual ou coletivo, através de uma combinação de atitudes, conhecimento, compreensão e aptidões. De igual forma, é importante que se considere que “as atividades culturais podem proporcionar novos conhecimentos a partir das expressões culturais e assim contribuir para a tolerância, a compreensão mútua e respeito cultural” (Council of Europe, 2008, p.33).

Não obstante, a maior parte dos modelos educativos adoptados não têm vindo a fazer face às exigências da realidade social, cultural e educacional que, continuamente, evoca à inovação e à implementação de procedimentos, protegendo uma posição construtivista. “As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade” (UNESCO, 2009, p.15). Assim, os modelos educativos deverão encorajar para uma atmosfera participativa e interativa na instituição escolar e potenciar projetos que envolvam todos os

alunos, no sentido da aceitação da mudança e da inovação, bem como o respeito pelas especificidades onde “a resiliência deve ser explorada como um caminho culturalmente autêntico para a modernidade” (UNESCO, 2013, p.20). A sua posição é decisiva na orientação dos seus alunos, uma vez que implica as suas perceções, integrando elementos essenciais das conexões sociais. Mais do que expor os programas, importa refletir na preparação, planificação e avaliação dos mesmos; atentar “a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo... e criar contextos educativos para a integração criativa e cooperativa permanente entre os diferentes sujeitos, contextos sociais e culturais” (Gadotti, 2005, p.48). Pretende-se, assim, criar um espaço de aprendizagem aberto continuamente à vida, tendo em conta uma educação global e crítica, onde os programas refletem os problemas sociais e culturais presentes, num mundo cada vez mais interdependente e globalizado (Bolívar, 2000; OECD, 2010). Para além disso, as competências profissionais dos professores deverão passar pelo entendimento das “próprias culturas e compreensão de outras culturas, fomentar as interações e construções humanas, que geralmente levam a aprendizagens novas sobre outros povos, outras culturas, outras maneiras de ser” (UNESCO, 2013, p.26). O objetivo passa pela constituição de um projeto entre a escola e a comunidade que considere as normas educativas e culturais que esteja em congruência com a vida da sociedade e que respeite a especificidade de cada um.

O professor que instrui com entusiasmo e que trabalha com as objeções que surgem de uma forma positiva, detém sentimentos de autoeficácia e confiança em si próprio, um ótimo sentido de identidade, sente-se reconhecido por toda a comunidade e espera sempre o melhor dos seus alunos (Marujo & Neto, 2004; UNESCO, 2013). Segundo Nóvoa (1992) ser professor ou sentir-se como professor é o efeito de um percurso evolutivo, que é determinado no dia-a-dia, desde o momento da seleção da ocupação profissional. E as práticas que são fixadas pelos professores que lecionam há alguns anos poderão comprometer todo um processo indispensável de mudança. Neste contexto, torna-se impreterível refletir na formação, de base e contínua, mediante uma perspetiva de globalização, de modo a reconhecer e saber agir de acordo com as diferenças e particularidades culturais dos seus alunos. Ou seja, uma formação com um sentido mais prático, na base da diversidade, da diferença, tendo em conta a cultura global, onde os professores sejam mais reflexivos, investigadores da sua própria prática, tendo em vista um ambiente educativo menos opressor e mais justo na consideração da identidade de cada um e que induza a uma harmonia social. Uma formação em que a competência profissional seja baseada numa visão intercultural,

que respeite e compreenda a identidade cultural ou as origens dos alunos, as suas práticas culturais, crenças, discursos e valores, bem como permita que o profissional seja mediador das diferentes culturas e perspectivas, tendo em conta, concomitantemente, a aptidão plurilingue e a consciência comunicativa (Barrett; Byram; Lázár; Mompoin-Gaillard & Philippou, 2013).

Deste modo, competirá à instituição escolar a estruturação do envolvente cultural que facilite o discernimento dos indivíduos no que se refere aos processos cognitivo e relacional, o desenvolvimento de atitudes conscientes e a capacidade para decidir com responsabilidade, participando na organização do objetivo comum. Porquanto, para que estes comportamentos se verifiquem é essencial a interação entre as diferentes entidades de modo a fomentar a comunicação, bem como a abertura a novos conhecimentos, convertendo a linguagem num instrumento pedagógico (Correia, 2008, p.33).

Nesta perspetiva, a escola e a sociedade deverão ser despertadas no sentido de repensarem as suas práticas tendo em vista o desenvolvimento de competências essenciais, sem que esta negligencie as suas origens e cultura (Candau, 2012). Gómez (2000) menciona que a escola deverá considerar algumas dimensões como a comunitária, o projeto individual e a capacidade de universalização, de ser uma instituição compreendida como um local onde se aprendem novos modelos culturais, atitudes, valores, princípios e modos de convivência; no fundo, um lugar apto para a mudança. Isto porque, as comunidades, escolar e local, têm de ser assimiladas como um *todo*, onde se verificam correlações e influências recíprocas, já que “os indivíduos, os grupos e as redes presentes na escola estão-no também na comunidade local, não podendo ser concebidos uns sem os outros” (Gómez, 2000, p. 174). Ora, as funções sociais da escola devem, deste modo, pronunciar, concomitantemente, os princípios da educação e os projetos da sociedade e refletir diligências pedagógicas adequadas às realidades presentes, quer sejam físicas, culturais e/ou sociais, construindo, assim, um projeto escola-comunidade através de um processo educativo e cultural global (Gómez, 2000). Ou seja, é necessário assegurar a presença de um “nós” local e global, individual e universal, sustentado num contexto de sociedades pluralistas, multiculturais, potenciando as bases da convivência social e de valores. Porquanto, a prática educativa atendendo à educação intercultural envolve, também, o reconhecimento, na diversidade, da equidade social, que se pode dominar com a utilização de novas estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o propósito de criar atitudes de tolerância entre os alunos de origens

diversas. Isto porque, quer a escola como os intervenientes educativos, nomeadamente os professores, segundo Gómez (2000), não podem ver-se reduzidos a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades, exclusiva e excludora.

“Face à globalização e à crescente necessidade de formação de um cidadão internacional e de construção de uma Europa comunitária, a diversidade impõe-se como uma realidade inexorável e as noções de plurilinguismo, multilinguismo, interculturalismo e intercompreensão ganham um grande relevo, revelando-se um grande desafio para a Educação” (Branco, 2011, p.35).

Segundo Lima (2005, p.88), a educação caracteriza-se pela prática da democracia, da liberdade e da participação, orientada por cidadãos concetualizados como heterogéneos e culturalmente diferenciados. O mesmo autor faz referência a Freire (1996) que defende a unidade na diversidade e recusa a teoria de que uma simples aposição de culturas poder vir a edificar a multiculturalidade, “transformando-a num fenómeno natural e espontâneo”. Porquanto, “a construção de uma cidadania democrática multicultural é tarefa complexa e exigente, empreendimento difícil e de resultado incerto”, não sendo viável desconsiderar o contributo da educação.

“Este processo exigirá que mais sujeitos possam participar na criação e na recriação do mundo social, afirmar a sua presença activa na história, exprimir criticamente os seus interesses e as suas visões do mundo, dialogar e debater ideias, cooperar solidariamente com o outro, aprender a participar pela prática da participação e a deliberar democraticamente pela prática da deliberação colectiva”.

Verifica-se, então, a necessidade de reformular os objetivos dos modelos educativos, delineando estratégias pedagógicas inovadoras e adequadas para desenvolver os cidadãos de modo a que estes se sintam aptos, participando de forma ativa numa sociedade unificada e respeitadora das diversidades linguísticas, culturais e históricas. Sob o ponto de vista do Relatório Mundial da Unesco (2009, p.12), as diversidades cultural e linguística refletem a acomodação dos indivíduos às transformações que ocorrem nos seus ambientes físico e social. Entende-se, ainda, que “as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo”. Por outro lado, segundo o Conselho da Europa (2001, p.231), compreendem-se as competências plurilingue e pluricultural pela “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em vários níveis, bem como experiência de várias culturas”. Como refere Leite (2002, p.126), emerge uma mudança nos “discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido

numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora”. Deste modo, a *praxis* educativa deverá reconhecer o comportamento atitudinal do aluno para que este siga uma educação, denominada, global “capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História da Pátria e dos traços dominantes da identidade” (Carneiro, 2009, p.93).

Aquando da atribuição do prémio Nobel da Paz, o líder africano Nelson Mandela (1993), declarou que a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo e que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Oliveira, 2012, p. 75). Ou seja, compreende-se que “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada” (Romani, 2004, p. 15), devendo ter em conta a criação de competências culturais, sociais, pedagógicas e de cidadania, de modo a que se verifiquem interações coerentes entre todos os alunos e as diferentes culturas garantindo, assim, a consciência global e o diálogo intercultural. Assim, “em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas” (UNESCO, 2009, p. 15).

Atendendo ao contexto da sociedade atual e ao processo educativo, torna-se impreterível preparar as crianças e os jovens na tomada de consciência da multiplicidade cultural que permanece na sociedade, bem como levá-los à descoberta dos inúmeros aspetos positivos que as suas influências podem transmitir.

“As interações culturais detêm potencial para enriquecer o conhecimento, para reduzir os estereótipos, permitindo a reflexão sobre as particularidades de cada cultura. Além disso, se os alunos pertencentes às minorias forem adequadamente representados no ensino, no currículo e nos livros escolares, eles tendem a se sentirem incluídos e valorizados” (OECD, 2013, p.50).

Deste modo, o professor deverá assumir um papel intercultural que questione os valores e os preconceitos, que conduza para a sua sala de aula as preocupações relacionadas com as diversidades culturais, étnicas, sociais e religiosas, que diligencie um envolvente interativo entre todos os intervenientes na educação do aluno - escola, família e sociedade e, por último, que estimule projetos que tributem o envolvimento dos alunos pertencentes às entidades de minoria de modo a desenvolverem os aspetos pessoais e sociais.

1. Educação intercultural e inclusão

Nas últimas três décadas do século XX, face à evolução da sociedade, a escola portuguesa passou por múltiplas transformações que obrigaram à reorganização dos seus currículos, como o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, o aumento do número de escolas e de professores, a sua massificação, o acolhimento de um público heterogéneo e multicultural. Por sua vez, “a sociedade e o Estado passaram a exigir que esta escola para todos fosse também uma escola para cada um, ou seja, fosse uma escola inclusiva, acolhendo crianças e famílias de grupos que dantes não frequentavam a escola”, pertencentes a grupos sociais minoritários ou grupos étnicos, com necessidades educativas especiais ou portadoras de doenças graves. A esta escola de massas, denominada agora como escola inclusiva, são requeridas novas funções que inevitavelmente traduzem alterações nos papéis desempenhados pelos professores (Formosinho, 2015, p.10).

A Educação Inclusiva é um dos mais importantes conceitos, embora ambíguo, a emergir no setor internacional da Educação. É uma conceção importante porquanto, na sua representação global, apresenta uma ruptura com as políticas e práticas fundamentadas na seleção de acordo com a capacidade, que tradicionalmente excluíram muitos alunos. “A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo” (Armstrong, 2014, p.13).

Deste modo, a escola inclusiva “rompe com a falsa teoria igualitária face aos objectivos escolares, assente no princípio de tratamento igual de todos os alunos, mantendo as desigualdades de partida” (DGIDC, 2009, p.7), que honra as diferenças individuais e prevê diversidade ao nível do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, para assegurar que,

“com um dispositivo organizado para esse fim, todas as aprendizagens (as “todas” que em cada momento se valorizam) são garantidas a todos (os “todos” de cada época, naturalmente variando em função dos interesses e dinâmicas sociopolíticas, culturais e económicas em presença)” (Roldão, 2003, p.5).

Não obstante, a inclusão revela-se um processo complexo que compreende diferentes domínios – pessoal, social e institucional, não se tratando apenas uma modificação técnica e organizacional.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o ponto de partida para a escola inclusiva; assinada por um grande número de países, nomeadamente Portugal, onde se declarava, já

em 1994, que a escola regular deveria acolher todos os alunos, independentemente das suas especificidades, sendo essa a melhor via para cumprir o objetivo de potenciar ao máximo as suas capacidades. Nesta conferência, foram delineadas as condutas e os objetivos para executar uma inclusão sustentada, com ideias práticas de modo a facilitar a transição das políticas até então instituídas (DGIDC, 2009). Apesar da informação que reunimos sobre a inclusão direcionar a nossa atenção para o conceito de Necessidades Educativas Especiais, não é, de todo, o âmago da nossa investigação. É nossa pretensão estudar as estruturas e organizações escolares tendo em conta os valores da inclusão e da igualdade, à luz de um registo mais holístico, que acolha todos os alunos, independentemente das suas especificidades individuais, sejam físicas, cognitivas ou culturais.

Sabendo que a escola não é apenas um espaço elementar para a realização de saberes, cultura e socialização, mas também para a construção da identidade do ser humano, muito já se tem feito para a promoção de escolas mais inclusivas, designadamente projetos escolares idealizados por entidades pertencentes ao Ministério da Educação, como por exemplo os Programas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária¹, Metodologia Fénix², Metodologia Turma Mais³, Programa Integrado de Educação e Formação⁴ e Percursos Curriculares Alternativos⁵.

Deste modo, considera-se fundamental concretizar alterações no modo de funcionamento das escolas para que o atendimento esteja de acordo com a realidade social e cultural do público que acolhe, bem como consubstanciar à sala de aula o palco determinante na conquista da educação inclusiva. Neste sentido, torna-se elementar que, também, os docentes abandonem a sua intervenção educativa essencialmente empírica e encetem mudanças expressivas na sua *praxis* pedagógica para que os seus alunos passem a ter um atendimento idóneo e de qualidade através do recurso a instrumentos estruturados, à observação e ao

¹ O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos.

² O Projeto Fénix pretende combater o insucesso escolar. Destina-se aos alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado e com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem.

³ O Projeto Turma Mais caracteriza-se por utilizar pedagogias e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. Ao longo do ano, os alunos vão entrando ou saindo da «TurmaMais», consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares.

⁴ O PIEF é uma medida socioeducativa e formativa de inclusão, a aplicar a jovens dos 15 aos 18 anos que se encontram em risco e/ou perigo de exclusão escolar e social. Visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a promoção social.

⁵ Os PCA's destinam-se aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar repetido, risco de exclusão social e/ou abandono escolar (DGE, 2016).

registro de comportamentos e desempenho. O professor, “ao percorrer este caminho que o leva a fazer uma selecção, tem a possibilidade de enveredar por diferentes tipos de propostas didácticas, fazendo uma escolha que o responsabiliza e para a qual ele tem uma elevada margem de liberdade” (Miranda, 2009, p.255). Para que as mudanças produzam resultados é impreterível que sejam, também, potencializados os processos de avaliação diagnóstica referente às formas de aprender dos alunos.

Em síntese, há que prever com rigor quais as mudanças requeridas para que a escola passe a ser capaz de, em termos práticos, reforçar qualitativamente, o ideal da inclusão para todos os alunos. Tal implica “também salvaguardar os seus direitos, respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas” (Correia, 2003, p. 16). É este o sinal de alerta que pode e deve ser sempre respeitado, respeito esse que nalguns casos poderá levar mesmo à concretização de modalidades de programação e de atendimento individualizados que não se esgotem na sala de aula. No final de contas, todas estas questões são preocupações que de alguma maneira estão já presentes no espírito da generalidade dos docentes. Os princípios ativamente defendidos pelos próprios elementos do órgão de gestão são, de tal, um frutuoso exemplo.

Aquando da elaboração das políticas educativas e da sua representação na jurisdição local ou escolar, subsistem algumas questões relevantes que necessitamos de colocar diretamente, relacionadas com o desenvolvimento da educação inclusiva. Para Armstrong (2014), é importante perceber como, onde e por quem são preparadas as políticas educativas e se estas são encaradas como “uma transformação da escola e culturas institucionalizadas para que todos os que vêm sejam aceites da mesma forma” (p.17). Do mesmo modo, é essencial antecipar se estas potenciam a mudança nas relações sociais e culturais nas escolas, atendendo a uma pedagogia inclusiva, bem como perceber se legitimam e tiram partido dos conhecimentos intrínsecos dos próprios alunos. Isto porque, a pedagogia inclusiva deverá seguir algumas linhas de orientação, tais como a identificação e o reconhecimento das diferenças individuais, a valorização da diversidade cultural presente nas escolas, “o compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar, assim como na sala de aula” e o “reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão” (p.18).

A implementação de condutas mais inclusivas, bem como o desenvolvimento de estruturas facilitadoras, nomeadamente uma política nacional de inclusão, regimes de apoio local e currículos e avaliação adaptados são essenciais no desenvolvimento da educação inclusiva (UNESCO, 2005). No que concerne ao professor cabe-lhe um papel de realce, pois é ele o ator que está em permanente interação com um público diverso, necessitando de desenvolver, para isso, um conjunto de métodos e estratégias, baseadas em políticas e leis, muitas vezes contestadas pelo exterior. A sua posição deverá ser diferenciada, uma vez que a sua atitude tem influência direta no desenvolvimento dos seus alunos. Por outro lado, cabe à escola e à família cumprir uma relação de interação, fundamental para o desenvolvimento da consciência individual do aluno. Estas considerações estão contempladas no Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, que desenha o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que estes deverão ter adquiridas competências essenciais como linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, autonomia e desenvolvimento pessoal, bem-estar e saúde, sensibilidade estética e artística, saber técnico e tecnologias e consciência e domínio do corpo. As aprendizagens essenciais caracterizam-se pelo denominador curricular comum para todos os alunos, tal como é referido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho:

“É o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Alcançar a educação para todos bem como os objetivos de desenvolvimento inerentes ordena uma colaboração, sem precedentes, entre todos os atores dos vários setores e instituições, para que a educação seja “encarada como um factor facilitador do desenvolvimento e da funcionalidade de todos os seres humanos, livre de qualquer espécie de barreiras, físicas ou quaisquer outras” (UNESCO, 2005, p.8). Ou seja, é necessário adotar uma posição abrangente que abrace todas as diversidades e necessidades de todos os alunos, compreendendo mesmo os que são vulneráveis à exclusão.

Os princípios orientadores de inclusão representados nas várias declarações internacionais devem ser tidos em conta como uma base e, concomitantemente, adequados à situação de cada país.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2005, p.9), a inclusão na educação é um direito humano, tal como preconizado em 1948, em que

“todos têm direito à educação (...) A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art. 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Assim, a inclusão deverá ser considerada como um processo capaz de dar resposta à diversidade e necessidades de todos os alunos, tendo em conta uma participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem e na cultura, reduzindo, desta forma, as diferenças individuais.

1.1 Escola e diversidade cultural: Inclusão, Atitudes e Valores

Enquanto espécie humana somos muito diferentes. Esta diversidade resulta da variação do nosso património genético, mas principalmente pela influência da educação e da cultura. “Somos muito diferentes uns dos outros desde os primeiros tempos de vida e por isso, tivemos de criar, já no século XVIII, o conceito de igualdade”, que proclama o acesso e a participação de forma equitativa. Igualdade é pois um conceito ético e diferença é um conceito biopsicossocial” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p.75-76).

A globalização é o palco de processos de conhecimento e de mudança social que ocorre em locais diferentes e tem vindo a transferir algumas implicações ao nível histórico, cultural, demográfico e tecnológico.

"Nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas a que tem que fazer frente a educação durante toda a vida reside na nossa capacidade para aprender a conviver. Sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática" (UNESCO, 2009, p.17).

Entre os maiores desafios que a sociedade encara no percurso da evolução histórica encontra-se no proveito social que limita, primeiramente, a sua própria identidade. Neste sentido, pela

sua utilização prática, esta é vigorante na luta pelos direitos de cidadania. Tal como preconizado na publicação dos Direitos do Homem, a aprendizagem é constatada, normalmente, na escola, que se distingue por um ponto de socialização, preservando permanentemente as portas abertas a toda uma diversidade de alunos, não descurando as suas origens, religião, etnia, valores, entre outros, conservando uma educação onde a diversidade e a própria identidade são constatados no processo de ensino e de aprendizagem, que deverá ser encarado como um processo de compromisso com o outro. A sociedade atual,

“marcada pela ausência ou disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de virtudes morais, releva o papel da escola enquanto instituição formadora, atribuindo-lhe finalidades relacionadas com um conjunto de aspectos que preparam os cidadãos para a vida em comum. Assim, a escola ao assumir o papel de formar bons cidadãos, tem necessidade de clarificar as opções tomadas relativamente à utilização de conceitos como os de valores, ética, moral e bem” (Miranda, 2009, p.27).

Deste modo, a prática educativa não deverá negligenciar o comportamento atitudinal do aluno para que este prossiga uma educação, designadamente, global “capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História da Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional” (Carneiro, 2009, p.93). Por sua vez, o professor assume um papel de promotor institucional e de sujeito social, colocado num universo pedagógico e, concomitantemente, cultural. A realidade social fortalece a relevância dos padrões culturais na edificação das relações pedagógicas, dando absoluto sentido ao espaço escolar, numa ação que autentica a elaboração da praxis educativa adequada e diversificada às realidades vigorantes. Com efeito, a cultura é fundamentalmente uma exigência de um sentido, um projeto de desenvolvimento e de identificação, bem como a procura de uma identidade e de conjunturas sociais de comunicação, ou seja, é uma forma de conhecimento prático com domínio sobre os outros e o mundo (Sil, 2006).

Face à evidência de uma multiplicidade de mundos que se constroem no exterior do horizonte da nossa perceção natural, permitindo que a consciência da realidade supere as objeções do espaço e do tempo que circunscrevem os padrões limítrofes do mundo, ultrapassando o currículo comum, a educação global é orientada para a reflexão da própria existência e manifesta-se em todas as situações.

“Manifesta-se nas reuniões, na sala de aula, na definição dos capazes e dos incapazes, na maneira como são recebidas as minorias, pobres ou ricos, frágeis ou

bem constituídos, cabo-verdianos ou <<estrangeiros>>, vestidos a rigor ou desajustados e sem <estilo>>, etc. Manifesta-se na aula de Ciências, nos métodos utilizados, no maior ou menor uso de argumentos de autoridade, no maior ou menor rigor com que se colhem os dados, na exigência de verdade nos relatos, na tolerância e compreensão em relação à abordagem de cada um em busca de sentido para as suas experiências” (Valente, s/d, p.1).

Assim, a educação global deverá exprimir condutas, atitudes e habilidades tendo em conta valores comuns, como o respeito pela identidade, pela democracia e justiça social. Nos paradigmas da relação entre as pessoas, a herança cultural e emocional dos alunos deverá ser o mote impulsionador no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, capacitando-os e habilitando-os segundo as normas sociais. Segundo Tomasi (2005, p.3),

“A herança cultural e emocional do aluno é respeitada e utilizada como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar a aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, transformar o ser humano. No passado, a distância... No presente, a proximidade...”.

Atualmente, a instituição escolar confronta-se com uma diversidade de culturas imensa, sendo importante a consideração pelo pluralismo e pela identidade. “Reside aí, com efeito, uma alteração substancial das condições de formação e de transformação da consciência humana, individual e colectiva” (Carneiro, 2009, p.56). É indispensável diligenciar uma educação e consciência global para que se adquira uma coerência entre a inclusão e a cultura. A inclusão cultural, *grosso modo*, consente que as minorias se afirmem com a sua própria identidade cultural, desde que esta não entre em desacordo com a cultura dominante. Neste contexto, o paradigma da diferença, do eu e do outro, é unicamente uma questão social e cultural, tendo sido construído pelas mentes individuais da cultura dominante. Segundo Alain Touraine (1999),

“compreender o outro na sua cultura, isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa conceção do sujeito, não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas, mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos” (p. 335).

Um dos compromissos da escola deverá, então, passar pela preservação de uma educação fixada nos valores da universalidade humana, atendendo a um processo de ensino e de aprendizagem verdadeiramente libertador direccionado para a formação da autonomia, solidariedade, justiça e compromisso cívico. Segundo Gadotti (1998, citado por Ferreira, 2003, p.62), “a educação não é neutra. Ou se educa para o silêncio, para a submissão, ou

com o intuito de dar a palavra, de não deixar calar as angústias”. Ou seja, os professores não podem agir de forma neutra numa sociedade em constante mudança, cada vez mais crítica, mais conflituosa. Para além disso, não poderão continuar a ser omissos aquando das solicitações dos alunos relativamente às questões sociais e culturais, já que os mesmos confiam que são os professores que detêm uma concepção formada acerca dos assuntos mais emergentes e que estes estarão dispostos ao diálogo e à reflexão e investigação do conhecimento.

Face a estas evidências, presenciamos, hoje em dia, a uma reiterada preocupação pela ética e pelos valores, perceptível nos diversos setores da vida social. A certeza dos efeitos de uma consideração ética na renovação dos comportamentos humanos considera-se concernente para a presença de homens e mulheres melhores, providos de um novo sentido de responsabilidade no que concerne a si e aos outros. No entanto e, para que tal se verifique, torna-se necessária a participação e o contributo ativo da escola.

“Diferentes normativos legais, inspirados pela Constituição de 1976 e pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, reforçam a responsabilidade da escola na formação ética dos seus alunos, enquanto outros prescrevem aos professores competências éticas e deontológicas que devem estar presentes na sua formação (Decreto-Lei nº 240/2001, Decreto-Lei nº 43/2007)” (Afonso e Estrela, 2009, p.50).

Para além da anuência social dos princípios implícitos a esses normativos, é fundamental que os professores os debatam, partilhem e transformem em princípios orientadores de uma ação concordante na escola. Torna-se, por isso, indispensável investir na formação de docentes no domínio da ética capaz de asseverar concomitantemente uma atuação profissional segundo modelos éticos e modificar a vida escolar sob um espaço de aprendizagem ética para todos. A formação de docentes nesta área é tanto mais necessária em Portugal, porquanto não subsistem códigos deontológicos que sirvam de referência aos professores. Dados sobre uma investigação denominada por Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores⁶ revelam que os professores inquiridos manifestam, na sua maioria, insegurança face aos valores contraditórios da sociedade pós-moderna, falta de

⁶ Projeto Pensamento e Formação Ético-Deontológicos de Professores, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a cargo de uma equipa de professores de diferentes níveis de ensino. Visa partir do conhecimento do pensamento ético dos professores, inferir necessidades e modalidades de formação desejadas (numa 1ª fase) e ensaiar esquemas colaborativos de formação (2ª fase) (Afonso e Estrela, 2009, p.52).

preparação relativamente aos problemas éticos, bem como demonstram necessidade da partilha de responsabilidades entre a classe docente (Afonso e Estrela, 2009).

A formação ética dos professores refere-se a uma das várias dimensões da sua formação geral, devendo ser racional com os princípios epistemológicos e científicos que transferem concepções diferentes do mundo, do homem, da sociedade e, por conseguinte, da escola.

Sockett (2008) delinea quatro tipos de profissionalismo docente: o escolar, que realça o papel do conhecimento e da sua transferência didática enquanto elementos formadores; o “maternal” (nurture professional), que detém como objetivo o desenvolvimento do indivíduo, subordinando o conhecimento ao cuidado e à afetividade; o clínico, baseado na investigação científica educacional, onde são consideradas objetivos educacionais a socialização e a justiça social; e, por fim, o moral, que segue a tradição aristotélica, agregando os conteúdos com a moral e a integridade intelectual. Como o autor atenta, cada modelo pode gerar diversas teorias e práticas, no entanto, apesar da discordância entre os diferentes modelos, a asseveração de uma diretriz reflexiva da formação tem ganho cada vez mais interesse. Os professores sentem necessidade de formação ética, o que não significa que, *grosso modo*, os docentes não tenham concepções éticas definidas provenientes de experiências de vida e diversas fontes de socialização.

O crescimento e o desenvolvimento são conciliáveis com a igualdade. Segundo o estudo transnacional PISA⁷ (OCDE), os países que melhor encaram a questão da desigualdade social são os que mostram melhores resultados na educação. O PISA indica, também, a clara ligação que “as políticas sociais de equidade” podem ter com “a prosperidade e com a concertação social” (Armstrong & Rodrigues, 2014, p.78).

A estrutura social atual reflete-se, assim, entre outras entidades, no organismo educativo que atravessa um período de profundas mudanças, traduzindo-o num alvo de redenção. Face às transformações sociais correntes, surgiu um cenário de instabilidade e de incerteza nas escolas, onde se questionam projetos de vida e a própria satisfação face à profissão docente.

⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tendo em vista a melhoria das políticas e resultados educacionais, e visa avaliar se os alunos de 15 anos, idade em que, na maior parte dos países participantes, os alunos se encontram no final da escolaridade obrigatória, estão bem preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana (IAVE, 2015).

Segundo Pedro e Peixoto (2006, p.248),

“a relevância e o interesse profissional dos professores surge pelo facto de a ela aparecerem associadas variáveis tão importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, o absentismo/abandono, o sucesso, a realização profissional dos professores”.

Da mesma forma, é relevante ter em conta valores como o reconhecimento, a reputação e a valorização pessoal e social. Ainda neste contexto a indisciplina, o insucesso e a desmotivação dos alunos, bem como o abandono escolar são fatores que influem o descontentamento dos professores, com consequentes repercussões junto dos alunos e das próprias instituições. Aquando da diversidade da população escolar e das dificuldades de inclusão das minorias, novos problemas surgem e têm de ser resolvidos, como o racismo, a intolerância, a violência e a discriminação. Ora, sendo o professor o impulsionador na formação e no desenvolvimento dos seus alunos, para além das aptidões intelectuais também o fator relacional deverá ser considerado na formação integral. Ou seja, um professor que tenha um autoconceito positivo apresentará, naturalmente, uma desenvoltura mais eficaz, sentindo-se, consequentemente, um profissional mais competente, afetando favoravelmente o ambiente em sala de aula. Para Miranda (2009), o professor, ao defender a formação integral do aluno, compreende valências que vão para além da simples instrução, detendo um desígnio claro do que é bom e justo que ajuda a elucidar, defender e transmitir valores. Ou seja, para além da preocupação pertinente com o domínio das áreas do saber, o professor deverá dar, da mesma forma, ênfase ao desenvolvimento das atitudes que lhe permitam aceitar a mudança e a inovação, sendo ele próprio o agente de mudança, através da partilha, cooperação, práticas de reflexão, dentro e fora da sala de aula. No fundo, salientar no processo de ensino e de aprendizagem os valores profissional, ético, social e cívico. Constata-se que mais do que dedicar tempo aos conteúdos curriculares urge formar personalidades e criar vínculos fortes consigo próprio, com os seus alunos e colegas de trabalho. “O envolvimento emocional de educadores e educandos é diferente do envolvimento cognitivo, e este depende do sucesso daquele” (Marujo & Neto, 2004, p.40).

Atualmente os paradigmas da relação entre as pessoas sofreram mudanças, onde a herança cultural e emocional dos discentes é aproveitada sendo o mote impulsionador no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, capacitando-o e preparando-o segundo as normas sociais.

Apesar das incoerências entre o discurso político e a sua prática, no que diz respeito aos valores sociais, a Escola mantém-se firme e dinâmica no percurso que delineou face à inclusão social dos seus alunos bem como no papel de educar para a Cidadania. Segundo Taylor (2005, p. 66), confirmando a teoria de Paulo Freire,

“a cidadania começa pela responsabilidade, primeiro por si próprio e em seguida pelos outros e, finalmente, pela sociedade, o eu, o nós e o nós-em-conjunto. A inovação reside no facto de que esta prática da responsabilidade, esta praxis, diria Freire, inverte a ordem que é privilegiada pela educação cívica: a sociedade, a comunidade e a própria pessoa”.

Sabendo que as nossas identidades consideram-se plurais, também os conceitos de cidadão e de cultura são conceitos plurais e, nesta condição, não estão organizados na mesma realidade para toda a gente. “Cada um destes conceitos construídos social e historicamente em contextos muito diversos, são de uma enorme complexidade de interações que põe em relação um eu, um nós e um nós-em-conjunto” (Taylor, 2005, p.60). Segundo o mesmo autor, as nossas identidades caracterizam-se, também, «dialectais», onde cada um edifica a sua identidade concomitantemente ao diferenciar-se dos outros, ao verificar as suas especificidades, agregando-se aos outros, aceitando as suas interdependências.

O tema das atitudes e valores tem, atualmente, uma importância relevante no novo modelo curricular ao ser compreendido como conteúdo da formação que a escola oferece. Pretende-se, deste modo, que os estudantes, *grosso modo*, potenciem atitudes positivas no que concerne aos conteúdos delineados nos programas curriculares (Zabalza, 2000). O mesmo autor caracteriza por atitude uma disposição que “é sustentada pelo conjunto de conhecimentos, afectos e condutas que possuímos a respeito do objecto, da pessoa, da ideia ou da situação sobre o qual se projecta a nossa atitude” (p.23). Outros legados teóricos refletiram sobre a definição de atitude. Alport (1935, citado por Zabalza, 2000, p.25) definiu-a como uma “reação resultante de uma emoção favorável ou desfavorável ao objeto”, que se foi estruturando a partir de experiências e que essa “predisposição se desencadeia na presença dos objetos ou situações com os quais está relacionada a atitude”, sendo esta previsível. Por outro lado, Fishbein e Azjen (1977, citado por Zabalza, 2000, p.26) referiram que as atitudes são “aprendidas”, “preparam para a ação” e são “favoráveis ou desfavoráveis para o objeto”. Da mesma forma, Keil (1985, citado por Zabalza, 2000, p.26) menciona que as atitudes são “adquiridas, mais do que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão”.

Ora, a escola surge, então, “como a primeira instituição social com o objetivo de preparar cidadãos aptos para cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade” (Piaget, 1990 citado por Lopes, 1997, p.22) e tem um importante papel a desempenhar na educação dos valores. Evans (1970, citado por Zabalza, 2000, p.28-29) consignou vários princípios no âmbito escolar sobre as atitudes e os valores, nomeadamente que “as atitudes e os interesses aprendem-se”, sendo que essas “aprendizagens são essenciais para a vida das pessoas”, ou seja, estas atitudes são o trampolim “sobre o qual se constrói a forma de estar no mundo: as coisas de que gostamos ou desgostamos e a nossa reacção perante elas; a forma de enfrentar os desafios da vida e das relações com os outros”. Para além disso relatou que as atitudes e os interesses cumprem um papel elementar na vida social e que estes devem ser ensinados e que sempre se verificou que as atitudes integram uma parte substancial do currículo educativo que a escola transmite aos seus discentes.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece o direito de todos os alunos à educação e à cultura. De igual forma, e parafraseando Carneiro (2009, p.93), coloca, como princípio da educação, “a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem”. Deste modo, a prática educativa necessitará de atuar sobre a atitude de cada indivíduo e ajudar na sua formação integral, tornando-o capaz para viver “a sua liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional” (Despacho Normativo 63/91, p.1274). Porquanto, o reconhecimento mais importante reside na aceitação do outro como ele é, “com o fim de se aceitar a si próprio com a mesma generosidade, com o objectivo de reconhecer que nós estamos ambos atingidos pela grave doença que consiste em, sobretudo, sermos seres humanos” (Taylor, 2005, p.69).

Ora, todos os alunos carecem de uma filosofia educativa tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, em que se utilizem todas as suas capacidades nos campos físico, intelectual, atitudinal, criativo, emocional, social e cultural para que possam viver em sintonia na sociedade sentindo-se, mais tarde, cidadãos válidos, autónomos e adaptados. Porquanto, a escola caracteriza-se por um lugar de socialização que deverá manter sempre as portas abertas a todo o universo de alunos, independentemente das suas origens, religião, etnia, valores, entre outros, protegendo uma educação onde a diversidade e os valores são

reconhecidos e incluídos no currículo e na *praxis* educativa. Carneiro (2009, p.86) sublinha “a emergência de uma nova *praxis* pedagógica, que se inspira na reformulação das políticas públicas numa sociedade diversa, multicultural e moral”. Por sua vez, Valente (1989, p.4) refere que devem ser consideradas “as posições do outro sem julgamento ou avaliação”, exigindo “a aceitação das pessoas ao outro tal como é, no sentido de facilitar que o outro se aceite a si próprio também, e seja honesto consigo e com os outros”.

Numa comunidade em que as entidades se orientam por diferentes valores, torna-se desagradável circunscrever os que deverão ser transmitidos e/ou anulados. Deste modo, “muitos professores defendem, para si próprios, e para a escola, uma postura de neutralidade” (Marchand, s/d, p.5). Por isso, a aceitação da diferença é emergente e deverá começar primeiramente na mente de todos de forma a suprimir situações de rejeição e de exclusão. Condições como realização pessoal, confiança em si próprio e motivação são fundamentais para a conceção de relações de qualidade de modo a que diligenciem a interligação de valores, tais como a autonomia, a veracidade, a justiça e o respeito pelo outro. Neste contexto, podemos dizer

“que o objetivo último da educação das relações interpessoais situa-se na aquisição, por parte do aluno, de um grande conhecimento de si próprio e do outro, e na adopção de atitudes e comportamentos que lhe permitem estabelecer relações interpessoais de qualidade” (Valente, 1989, p.34).

Sendo um dos objetivos da educação reduzir o estigma das discrepâncias entre os alunos está ao alcance do professor usar a diferença para difundir a participação de todos, pois a educação para os valores está presente no processo de ensino e de aprendizagem e realiza-se em todos os momentos, “permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade” (Valente, 1989, p.1).

Claro que tudo o que foi anteriormente mencionado está aberto e sujeito a diferentes interpretações. Por exemplo, ao conferir aos valores um carácter absoluto “considera-se, por exemplo, o respeito pela vida humana um valor indiscutível, no entanto, a forma como ele é interpretado pela comunidade ou por cada indivíduo depende de um conjunto extenso de variáveis” (Miranda, 2009, p.28). Assim, conceitos como inclusão, participação e cidadania podem ser empregados, também, sob configurações diferentes e com aplicações distintas, consoante as variantes contextuais e apreensões culturais, geográficas, económicas e de identidade. Isto envolve, portanto, “uma tentativa de definição do que queremos dizer com

«valores inclusivos» e qualquer definição deve ser enquadrada culturalmente” (Armstrong, 2014, p.18). Tal como Miranda (2009), Armstrong (2014) e Howes (2011), consideramos também a inclusão como um propósito na sua essência, referindo-se a práticas escolares, caracterizado por um esforço contínuo e comum por forma a favorecer a participação, presença e sucesso dos que fazem parte da comunidade educativa.

2. A diversidade cultural e as implicações na *praxis* pedagógica

Tradicionalmente pensava-se que o conhecimento deveria ser transmitido pelo professor para o aluno sob uma perspectiva de aprendizagem behaviorista, “cujo ambiente de produção pouco ou nada tinha a ver com o ambiente de utilização, muito mais memorística do que significativa” (Valadares, 2011, p.29), declinando o trabalho colaborativo entre alunos, a hipótese de apreenderem uns com os outros, bem como a preparação para a vida ativa.

Aquando do surgimento do paradigma construtivista, o aluno é visto como um ser que vai construindo o seu próprio conhecimento refletido nas interações e experiências que tem com o meio. Segundo Valadares (2011, p.29), “o aluno tem os seus próprios significados acerca dos conteúdos que aprende e a aprendizagem consiste numa mudança desses significados”. Ou seja, a diretriz atual permite descrever as permutas que se desenvolvem ao longo do tempo e determinar as respostas do indivíduo às orientações presentes, às trocas com o meio envolvente e às intervenções educativas, onde “a harmonia da vida comunitária depende vitalmente da aceitação de normas comuns de vida: aquilo que garante a sua continuidade e coesão, sobrepondo-se às forças centrífugas da concorrência” (Carneiro, 2008, p.55). Corroboramos com Valadares (2011, p.30) quando refere que este novo paradigma “veio implicar que o aluno fosse considerado o elemento estruturador da sua aprendizagem e fazer com que o ensino de cariz transmissivo fosse considerado totalmente inadequado”. O ensino deixou de ser refletido sob perspectiva transmissiva devendo ser planificado em conformidade com as diferentes estruturas do aluno – cognitiva, social e emocional.

Tal como para o autor supracitado, esta teoria sugere-nos, também, a ideia de Vygotsky (1978) que refere que o funcionamento da mente não pode ser afastado do comportamento do sujeito e do próprio contexto social em que sucede, ou seja, as estruturas sociais e mentais influenciam-se mutuamente. Trata-se de um processo dinâmico, uma competência de organizar e estruturar comportamentos de modo a que se ajustem aos contextos que vão surgindo no espaço e no tempo. A escola

“é um território de produção, circulação e consolidação de sentido e significado, espaço da cultura (como conjunto de práticas). Cultura é o que fazemos. Somos o que fazemos e nos fazemos na acção-reflexão. O currículo é a expressão do que fazemos. Ele é essencialmente cultural... Por isso, reorientar o currículo é mexer e remexer com as relações interpessoais e humanas, com a natureza e o meio ambiente” (Gadotti, 2005, p.48).

A aprendizagem envolve, assim, a participação e expressão em contexto social e em ação, ocorrendo a partir de processos colaborativos socialmente controlados. Por sua vez, o currículo «intercultural» deverá ser tido em conta e compreender todas as ações e relações da escola, desde o conhecimento científico aos saberes e experiências dos outorgantes da escola (Gadotti, 2005).

Atendendo ao contexto da sociedade contemporânea torna-se, então, imperativo preparar as crianças e os jovens na toma de consciência da diversidade e das diferenças que persistem nas comunidades, bem como levá-los à descoberta de aspetos positivos das influências culturais e, conseqüentemente, para que o aluno “possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura do aluno” (Bernstein, 1996, p.2). Deste modo,

“uma determinada ordem de valores, sobre que se funda a harmonia do grupo e a avaliação social dos comportamentos humanos – bem como, naturalmente, o juízo sobre a sua aceitabilidade pela comunidade –, não é um produto do acaso, uma mera invenção conjuntural, nem poderá ser deixada ao livre arbítrio de cada um” (Carneiro, 2009, p.63).

Tal como preconizado na publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2005), a atenção à diversidade está focada no direito de acesso à escola e visa a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, bem como as perspetivas de desenvolvimento e socialização, considerando a pertinência de dotar e motivar estes intervenientes para a educação de atitudes e valores, como a cooperação, entreajuda, segurança, fraternidade, de forma a tornar as experiências mais positivas no contexto escolar. A aprendizagem deve “ser encarada como um processo de compromisso com o outro, com a razão e os direitos humanos, numa distribuição igual das oportunidades e perspectivas de vida” (Estêvão, 2009, p.44). A resposta baseia-se no facto de que é possível que todos os alunos aprendam juntos independentemente das dificuldades, das diferenças culturais ou sociais e dos valores que cada um defende, desde que lhes seja disponibilizado auxílio e abertura suficiente e adequada. No mesmo sentido, a par do discurso de Paulo Freire sobre educação, que confere a importância do diálogo, o direito de denunciar e de anunciar, Taylor (2005, p.66) inspira o conceito de «co-culturalidade» definindo-o como

“a capacidade de viver em conjunto, de forjar uma identidade colectiva sem perder a identidade de cada um. Devemos saber valorizar o que nos conduz a estar em conjunto, as nossas semelhanças, as nossas necessidades colectivas, e reconhecer com generosidade as nossas diferenças e os nossos interesses pessoais”.

Ou seja, a escola caracteriza-se por um local de socialização e, face a esta evidência, deverá manter sempre as portas abertas a todo o universo de alunos, defendendo uma educação onde a diversidade e os valores são constatados, incluídos e valorizados no currículo e nas práticas pedagógicas. Para Trillo (2000, p.10) “qualquer desenho e desenvolvimento curricular concretizam-se agora ao pensarmos na incorporação das atitudes e dos valores no ensino”, e faz referência à importância de questionar o significado das atitudes, bem como estas devem ser “entendidas desde a perspectiva de assumir a responsabilidade de uma ação educativa escolar a respeito delas”.

Ora, a escola surge, então, como a primeira instituição social cujo objetivo é o de capacitar cidadãos para cooperar, defender, transformar e fortalecer a sociedade (Piaget, 1990) e tem um importante papel a desempenhar na educação, onde o aluno deverá ser encarado como “um ser em desenvolvimento, razão pela qual urge ter uma visão holística e integrada desse desenvolvimento” (Moraes, 2016, p.12).

Um ideal de inclusão levanta questões acerca da adequação e dedicação no dia-a-dia das escolas e dos sistemas escolares, bem como das inovações curriculares no que diz respeito ao nível de participação dos alunos (Howes, 2011). Um dos mais notáveis Projetos de Educação acontece em *Queensland* (Austrália),

“no qual o currículo, as práticas pedagógicas e os métodos de avaliação foram avaliados em relação a um modelo de pedagogia produtiva que inclui noções de conectividade, qualidade intelectual, ambiente de apoio em sala de aula e reconhecimento da diferença, com a intenção de aplicar as práticas pedagógicas, o currículo e a avaliação, de acordo com o modelo” (Howes, 2011).

Este estudo vem no seguimento de reconhecer que os professores são os únicos agentes de mudança e os responsáveis por criarem as oportunidades para os alunos participarem ativamente e obterem sucesso. No Projeto de *Queensland*, acima citado, foram realizadas entrevistas aos professores e as pontuações obtidas (altas e baixas) sugerem algumas características dos profissionais em relação aos aspetos pedagógicos.

Quadro nº 2 – Projeto de *Queensland*

Professores com pontuações altas

- Verificam que não podem forçar os alunos a aprenderem e consideram que lhes devem dar oportunidades;
- Consideram que todos os alunos são capazes de melhorar;
- Consideram-se como facilitadores da aprendizagem;
- Encaram a sua tarefa como a estruturação de ambientes onde os alunos podem fazer descobertas e onde subsiste uma abertura em relação ao que os alunos produzem;
- Encontram-se mais focalizados no desenvolvimento de capacidades (skills) e de conceitos do que na transmissão de conteúdos;
- Sentem-se dispostos para ajustar o currículo, para conceberem espaços para atividades de aprendizagem, as quais valorizam;
- Estão mais dispostos a desenvolverem práticas de avaliação;
- Tendem a ter níveis elevados de envolvimento em atividades extracurriculares;
- Empenham-se em conversas profissionais com os colegas acerca das práticas de ensino.

Professores com pontuações baixas

- Revelam que os alunos são os únicos responsáveis pela sua própria aprendizagem;
- Consideram que os resultados dos alunos estão totalmente fora do controlo dos professores;
- Detêm como objeto a instrução dos alunos de nível médio;
- Assumem que alguns alunos aprendem, outros não, dependendo deles;
- Consideram-se explicadores de informação;
- Reclamam de falta de tempo para concretizar o currículo;
- Aparentam ter uma maior focalização no conteúdo do que no desenvolvimento de capacidades;
- Não conhecem nem reconhecem o trabalho desenvolvido pelos colegas.

(Adaptado de Comunidades de Prática para Melhorar a Qualidade da Escola para Todos, Howes *in* Ferreira & Valadares, 2011, p.48-49)

Com este estudo não se pretende pronunciar erradamente acerca dos esforços e intenções dos professores, sendo que os mesmos não conseguem por si só conceber sistemas escolares inclusivos. Segundo o mesmo autor, Howes (2011, p.49), são as próprias estruturas

educacionais que, muitas vezes, “fazem pouco para aliviar os processos alienantes de segregação que operam através das políticas de habitação, saúde e recursos económicos, em muitas sociedades”. Quer os professores como os dirigentes escolares deverão assumir um papel de participantes críticos face à circunscrição dos problemas da escola, suficientemente responsabilizados para pedir a palavra nos vários fóruns políticos contra a noção que prevalece do professor norteado para alcançar níveis de sucesso *standard*.

Assim, para uma resposta eficaz, tributa-se o investimento de muitos profissionais que apesar das condições adversas com que muitas vezes se debatem continuam a desenvolver a sua intervenção no encontro de estratégias para todos os alunos das nossas escolas, bem como na promoção de ambientes favoráveis para aprendizagem em que o lema visa a cooperação de todos os participantes no percurso de desenvolvimento, como educadores, professores, psicólogos, terapeutas, pais, pares, alunos e todos os demais envolvidos no seu processo de ensino e de aprendizagem. A adoção de uma perspetiva mais global ou ecológica do desenvolvimento por parte dos mesmos, que não diferencie abordagens e intervenções separadas, por um lado com os pais e, por outro, com as crianças e jovens, é muito importante. “O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e dos valores infantis” (Zabalza, 2000, p.34). Os pais devem ser considerados elementos fundamentais e capazes de intervir de forma positiva no desenvolvimento do seu filho, recebendo para isso o apoio necessário das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade. Dewey (s/d, citado por Lopes, 1997, p.22) refere que é no seio familiar que acontecem as primeiras experiências e que é a qualidade destas que caracterizá a “dinâmica das relações interpessoais”.

Por outro lado, segundo Gadotti (2000), é emergente que o professor adote uma postura profissional globalizada, com cariz humana, social e política, tomando posições e não ser neutro, definindo o seu percurso, apoiando-se nos ideais freireanos - ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. O mesmo autor (2005, p.49), ainda sob a perspetiva freiriana, refere que “a reorientação curricular visa a inclusão. Por isso é construído de forma relacional, levando em conta as diferentes identidades, reconhecendo as diferenças”. Candau (2012) reforça a mesma ideia e também faz referência ao modo como os docentes atuam, tendo em vista a promoção de uma postura aberta a todos os grupos étnico-culturais como transmissores de cultura. Ainda Gadotti (2000), refere que é necessário que o professor repense o seu estatuto e a própria educação, pois assim repensará também a sociedade.

Deste modo, os professores deverão dominar um leque de conhecimentos característicos da sociedade atual rompendo com a homegeneização das suas práticas e procurar questionar a sua prática educativa numa perspetiva atitudinal. “Desde a elaboração das planificações, passando pelas atividades desenvolvidas ao longo das aulas”, deverão preocupar-se em “promover a participação ativa dos alunos e privilegiar a integração curricular, bem como, o desenvolvimento global dos alunos” (Morais, 2016, p.12). Necessitarão de criar e estimular um ambiente participativo e interativo na escola e de desenvolver projetos que envolvam todos os alunos de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural dos mesmos. Zabalza (2000, p.32-33) defende que a escola deve ser vista pelo aluno como uma “oportunidade de melhorar o progresso social”, sendo que esta está comprometida com valores que se referem à relação com “as pessoas, ideias e/ou acontecimentos: o respeito mútuo, a atitude crítica, a valorização da diversidade, a ideia da solidariedade e da colaboração mútua, a ideia da paz”. Para além disso, refere que esta deve potenciar as atitudes positivas, estimular o desenvolvimento de outras novas atitudes e modificar as atitudes anteriores ao ingresso na escola ou consideradas desviantes. A diversidade de práticas tem como fulcral pertinência a inclusão de todos os grupos sociais na comunidade escolar, para que se alcancem as competências essenciais de modo a que todos se afirmem na sociedade que os acolhe.

Face à realidade da diversidade cultural, confirma-se a pertinência de utilizar instrumentos pedagógicos que valorizem os recursos culturais e que sejam compreensíveis para todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

“Porém, os objectivos dos professores e as finalidades da Escola, para que sejam exequíveis precisam levar em conta os seus «clientes», isto é, têm de estar permanentemente atentos ao feedback dos alunos e saber claramente a resposta às questões: Qual é o tipo de alunos com que me defronto? A quem tento ensinar?” (Azevedo, 2002, p.27).

As práticas educativas aplicadas deverão ter em consideração projetos e diligências sociais que perspetivem a abertura às diferentes vivências, apontando, assim, para “sinergias educativas e sociais que façam com que a comunicação, a cooperação ou a convivência sejam verdadeiras práticas pedagógicas e não meros recursos organizativos” (Gómez, 2000, p.181). Ou seja, os professores não devem adotar uma postura neutra numa sociedade que está em constante renovação e é cada vez mais apreciativa. “Trata-se de abandonar a ideia de que a profissão docente passa apenas pela capacidade de transmitir um determinado saber” (Nóvoa, 2009, p. 208-209). Porquanto, os professores revelam-se como modelos

essenciais para os seus alunos e cumprem um papel basilar no incentivo intercultural - escolar e social, no estímulo ao diálogo cultural por forma a prevenir o isolamento dos grupos minoritários, assim como na educação integral das futuras gerações.

“Qualquer atividade relevante pressupõe, então, um processo compreensivo capaz de ajudar os alunos a transitarem para um nível mais complexo. As atividades diferenciadas e com boa qualidade, para além de serem interessantes, de apelarem a um pensamento mais elevado e de possibilitarem o uso de capacidades essenciais para compreenderem questões fundamentais, oferecem formas diversificadas de compreender o que é importante com o recurso a estruturas de apoio/scaffolding por parte dos colegas ou dos professores” (Gouveia, 2012, p.116).

Uma prática pedagógica, que diversos estudos têm demonstrado repercussões positivas, é a aprendizagem colaborativa, pelo facto de potenciar o envolvimento dos alunos na construção do próprio conhecimento e na partilha de objetivos comuns, de ideias e experiências. É fundamental desenvolver nos alunos a noção de conceção, realização e avaliação das suas concretizações permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares.

A formação de professores é, pois, um objetivo estratégico da sociedade atual na procura de meios educacionais mais coerentes com as exigências que são preconizadas pelos diversos governos. É, assim, criada como uma “janela de oportunidade para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação” (Rodrigues, 2014, p.88).

Ainda para Rodrigues (2014) existem três princípios orientadores a ter em conta na formação de professores. O primeiro é o Isomorfismo, que profere que os formandos deverão experienciar, durante a formação inicial, situações análogas às que poderão defrontar quando se tornarem profissionais, de forma a ajudá-los na decisão do modo de atuação. Ou seja, é essencial que se promova uma correlação entre o aprendido e as competências que o professor deve demonstrar na sua vida profissional. “Este princípio chama-nos igualmente à atenção para a importância decisiva que tem a prática supervisionada para a formação” (Rodrigues, 2014, p.89).

O segundo princípio é a Infusão, que tem como objetivo preparar o professor para a diversidade em que todos os conteúdos, que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com especificidades e padrões diferentes, “sejam integrados nas disciplinas «regulares»” (p.89).

Por último, um terceiro princípio indica a importância da presença de uma relação entre a teoria, a investigação e a prática, já que “existem inúmeras barreiras que separam o

conhecimento que se pode adquirir pelo estudo mais teórico ou pela consulta da investigação e o conhecimento que se adquire pela atuação em contextos reais” (p.90). Neste princípio, a supervisão pedagógica também apresenta um papel preponderante ao colaborar na relação do concetual com o modo como é desenvolvida a intervenção inclusiva com os indivíduos, grupos, escolas ou comunidades.

“A «experiência» tal como a «teoria» apontam caminhos que nunca poderão ser integralmente reproduzidos (as chamadas receitas) mas que servem sobretudo de inspiração para recolher a informação relevante e as possibilidades metodológicas e estratégicas com uma razoável possibilidade de sucesso para resolver questões complexas” (Rodrigues, 2014, p.90).

Uma outra componente importante na formação docente é a reflexão e a avaliação da sua própria prática, tendo em vista o aperfeiçoamento ou a adequação dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma avaliação deste tipo permitirá tornar o professor e os alunos mais conscientes das suas orientações, poder-se-á filtrar o grau de adequação das metodologias adotadas, influenciando, assim, a motivação e, por sua vez, o resultado escolar. Falamos de um programa de investigação-ação assente numa educação inclusiva, respeitador da diversidade presente nas escolas (Armstrong, 2014). Porquanto, tal como refere Reis (2013, p.4) são cada vez mais usadas expressões como “Ensino de Qualidade ou Ensino Inovador, exigindo-se professores cada vez mais bem formados, com capacidade reflexiva e investigativa sobre a sua própria prática”.

Não obstante, o sucesso destes comportamentos requer a predisposição do professor para a aquisição de competências profissionais na realização da prática educativa diferenciada em sala de aula, assim como a capacidade para trabalhar em colaboração com os seus pares, tendo em vista o acesso de todos os alunos às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e social. De facto, nenhuma mudança advirá sem que se dispense a atenção ao processo de desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Este investimento está, naturalmente, dependente da conduta do professor, da sua vontade de mudança, do confronto entre a teoria e a prática vigentes e da perceção que estes profissionais têm relativamente à viabilidade das práticas inovadoras propostas.

Atualmente, todos os países dinamizam ações orientadas para a formação de professores. Em Portugal, ciente dos novos papéis conferidos aos professores, o Ministério iniciou o

Plano de Formação Contínua de Professores nos anos 90, denominado Programa FOCO⁸. No início de 2014, o presente foi substituído por uma nova estrutura, segundo o Decreto-Lei nº22/2014,

“que realça e dá maior inteligibilidade aos elementos estruturantes do regime jurídico da formação contínua de docentes, sendo que os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), em consequência do papel que deles se espera (...) visam dotar as entidades formadoras e as escolas de autonomia acrescida, quer no domínio pedagógico, quer no da organização da formação considerada prioritária para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos” (p.1286).

No entanto, diversos estudos salientam o facto de, *grosso modo*, ainda serem pouco significativas as mudanças nas práticas de ensino, assim como a ausência de melhoria na qualidade da aprendizagem. Várias são as razões que podem explicar estas evidências, nomeadamente a obrigatoriedade de frequência, a curta duração das ações de formação, o seu carácter pontual e o cariz maioritariamente teórico, a alienação dos temas aos reais problemas das escolas, afastados da realidade das necessidades dos docentes e das suas práticas educacionais. Deste modo, uma formação com estas características não prevê o aperfeiçoamento e a aprendizagem de práticas de ensino inovadoras e inclusivas.

Ainda no que diz respeito aos conteúdos da formação contínua de professores em serviço, estes deveriam ser objeto de uma negociação com os próprios formandos, com vista ao seu desenvolvimento profissional. Acima de tudo, é essencial que a formação

“faça apelo frequente a casos concretos e sobretudo se criem oportunidades de rentabilizar a rede experiencial dos formandos para proporcionar novas aproximações reflexivas e heurísticas com vista a melhor desenvolver a intervenção educacional” (Rodrigues, 2014, p.94).

É importante questionar as razões que levam os professores a modificar as suas práticas no ensino, os valores que detêm sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre os seus alunos. Porquanto, é na formação que se constitui um período reflexivo, que estes valores podem ser alterados e/ou aperfeiçoados.

“Na verdade, se este período formativo não for adequadamente aproveitado para mudar os valores e as práticas face ao ensino, os professores são encorajados – por omissão – a ensinar da mesma forma que foram ensinados, isto é, a serem meros reprodutores das estratégias e dos valores que foram usados quando eles ainda eram alunos” (Rodrigues, 2014, p.94).

⁸ O Programa Foco contemplava cursos de formação contínua dirigidos a professores dos vários escalões de ensino, incluindo o secundário.

Esta perspectiva conservadora não ajuda na aproximação dos professores aos valores inclusivos.

Deste modo, torna-se relevante valorizar as práticas que têm vindo a mostrar resultados e avaliações muito positivas colocando as próprias escolas como formadoras de outras escolas, permitindo a discussão de uma dada situação tendo em conta vários pontos de vista e variáveis de resolução.

Em síntese, os professores sentem privações e necessidades de formação. Os novos professores revelam a emergência da reestruturação dos conteúdos e planos de formação inicial. Uma formação que dê prioridade a uma formação inclusiva, “não para a mitificar mas sobretudo porque a partir da inclusão se conseguirá uma escola e um sistema educativo que cumpra os objetivos fundamentais para que foi criado: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade” (Rodrigues, 2014, p.97). Revela-se, igualmente, importante trabalhar na formação contínua a supervisão pedagógica, dada a necessidade de apoiar os professores no seu desenvolvimento profissional e ajudá-los a ultrapassar as dificuldades que surgem no terreno.

Um dos objetivos comuns dos professores, como profissionais individuais, mas também da entidade escola é o de não deixar nenhum aluno para trás, sem o apoio que precisa, o que compromete que se instituem “metas sobre equidade e inclusão nas escolas, nas regiões, nas políticas de recursos, na colocação de professores, enfim, num compromisso nacional” (Rodrigues, 2014, p 98). Ou seja, um aluno que apresente dificuldades no seu processo de aprendizagem carece de profissionais que possuam competências para antecipar, avaliar e intervir para que se ultrapassar as objeções que se geram. É, então, essencial que “os professores estejam formados e cientes que a inclusão, isto é, a interação sem discriminação entre pessoas diferentes, é um meio educacional poderoso e eficaz” (Rodrigues, 2014, p.98). Aliás, a formação de professores pode ser um instrumento preponderante na consolidação de uma pedagogia que assiste a equidade e a inclusão.

2.1 Aprendizagem colaborativa e diversidade cultural

O ser humano tem uma necessidade inata de interação social, ou seja, são bem-sucedidos porque nasceram para serem entendedores das competências na área do relacionamento

interpessoal. Porquanto, cooperar através da comunicação interpessoal, pois os grupos adquirem muito mais do que o esforço da pessoa solitária (Silva, Lopes & Moreira, 2018). Posto isto, uma das práticas pedagógicas mais reveladoras na profissão docente é a colaborativa entre os professores, dado a vantagem na partilha de experiências, de estratégias e de saberes que promovem a valorização profissional e a qualidade do ensino.

Também a Direção-Geral da Educação (2017, p. 25) preconiza, no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que

“as competências na área de relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. (...) As competências associadas ao relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de: Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (...) Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos.”

Face a estas evidências, o leque de investigações que confirmam a eficácia da Aprendizagem Colaborativa nos vários níveis de ensino tem vindo a ser incrementado. Organismos internacionais como a

“OCDE (The Future of Education and Skills, projeto Education 2030, da OCDE, 2016), a União Europeia e o Conselho da Europa (Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Recomendação n.º 2006/962/CE), o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia (2014), o projeto Assessment and Teaching of 21st Century Skills, desenvolvido entre 2009 e 2012), o World Economic Forum (New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, 2016), o Conselho da Europa (Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, 2016) e a UNESCO (Education 2030 Framework for Action, 2016)”,

apresentam linhas de orientação sobre as competências de cooperação e ferramentas indispensáveis para a prática de uma cidadania plena, ativa e construtiva na sociedade da informação e do conhecimento (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p.5).

No contexto atual, o professor deverá estar em constante processo de desenvolvimento e de aprendizagem, utilizando uma estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes, de forma a escolher o melhor método de ensino para os seus alunos. Os sistemas educativos de diversos países têm vindo a cumprir estas recomendações no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, incluindo o sistema educativo português. Este desafio surge no

sentido dos professores viabilizarem metodologias que proporcionem o desenvolvimento destas competências, sobretudo no que diz respeito às de relacionamento interpessoal que responsabilizam os alunos na apropriação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, no trabalho em equipa, na interação com tolerância e responsabilidade, na aceitação de diferentes pontos de vista, no desenvolvimento de novas formas de estar e participar na sociedade (Ministério da Educação, 2017).

A Aprendizagem Colaborativa proporciona o desenvolvimento destas competências. Não obstante, e apesar das recomendações dos diversos organismos internacionais e das evidências investigativas sobre a sua eficácia, esta metodologia é ainda pouco utilizada e até confundida com o trabalho de grupo.

As práticas colaborativas constituem uma boa estratégia para o desenvolvimento e práticas profissionais, tendo em vista a revitalização da escola e do ensino. Assim, o trabalho em equipa permite a reflexão sobre os métodos, materiais e estratégias, e promove a motivação dos alunos, tributando a melhoria dos resultados escolares. Trata-se de uma prática que se realiza de forma espontânea e/ou planeada, como é o caso da co-observação de aulas entre pares. O trabalho colaborativo entre docentes expõe-se como grande potencial no enriquecimento da maneira de pensar, agir e resolver problemas, potenciando o sucesso face na multifacetada tarefa pedagógica. Esta prática tem vindo cada vez mais a fazer sentido, numa Escola em constante mudança, inclusiva e multicultural, que carece de respostas diferenciadas urgentes. Enriquecedora, a prática colaborativa constitui-se uma mais-valia para os docentes envolvidos, na medida em que permite a partilha de materiais, de experiências, saberes, incertezas, inseguranças e inquietações. Permite, assim, despolar uma reflexão conjunta sobre a conformidade do trabalho de equipa e as vantagens do mesmo, no processo de ensino e de aprendizagem, em que os alunos poderão reagir de forma muito positiva, mesmo à presença de terceiros na sala de aula. Isto porque, quando exercida de forma partilhada, a prática pedagógica poder-se-á tornar mais estimulante e enriquecedora, conduzindo a benefícios a professores e alunos: i) privilegiar a interdisciplinaridade, ii) permitir aos discentes a aquisição de aprendizagens significativas e enriquecedoras, iii) motivar e valorizar os conhecimentos e a experiência de vida dos alunos promovendo, concomitantemente, a literacia.

Leitão (2010) compreende que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino em que o aluno está no âmago da aprendizagem, fundamenta-se no trabalho colaborativo entre

os elementos do grupo, tendo em conta a sua especificidade e diversidade, diligenciando atividades variadas que auxiliam os alunos a ter uma participação ativa na estruturação do seu conhecimento. Segundo Moraes (2016, p.13), “é uma estratégia que promove o respeito pelo outro, pela diferença, em que o aluno aprende a dar a sua própria opinião e a justificá-la, ou seja, aprende a tornar-se uma pessoa crítica e responsável”.

De certa forma, considera-se uma “evidência que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores como principais agentes de mudança” (Rodrigues, 2014, p.88). O mesmo autor refere, ainda, as competências que os professores devem desenvolver, referindo as preconizadas pela Comissão Europeia, em 2007, nomeadamente

“a) Trabalho cooperativo com os outros professores, o que permitirá a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do próprio desenvolvimento profissional dos professores, b) O trabalho com o conhecimento, a tecnologia e a informação, o que implica a necessidade de os professores serem formados numa perspectiva de teoria-prática para se poderem adaptar à sociedade do conhecimento, c) O trabalho “em” e “com” a sociedade [...]” (p.88).

A otimização da intervenção pedagógica, tendo em vista a aprendizagem colaborativa, passa por potenciar as aprendizagens e as competências sociais de forma a induzir a uma formação integral do aluno. Tendo em conta o perfil do aluno no final da escolaridade, o caminho de aprendizagens significativas em contextos de aprendizagem diferentes do habitual advém da necessidade de a escola se adaptar a novos caminhos. Na escola do século XXI, os professores são os atores principais da mudança e, por conseguinte, a formação de professores tem de enfrentar essa mudança. Concordamos com Silva, Lopes e Moreira (2018), quando referem que a aprendizagem colaborativa emerge como uma resposta aos novos desafios, possibilitando conceber a escola como um espaço de reflexão, de interação e de aquisição de competências. Abordar a aprendizagem no aluno compromete centralizar o papel do professor como meio facilitador de ambientes de aprendizagens, despontando novos modelos de ação em sala de aula e espaços pedagógicos extraescolares.

Para que a Aprendizagem Colaborativa detenha sucesso, incumbe a uma planificação refletida, tendo em vista a conceção de uma escola que investiga e aprende, contemplando todos os intervenientes no processo educativo. Também a direção escolar executa um papel basilar na escola quando se centra em fazer da escola uma organização que se baseia em condutas coletivas de modo a facultar a melhor educação para todos. A inovação pedagógica é, igualmente,

“um desafio para uma liderança que assenta num(a): Processo para exercer uma influência em torno de uma visão comum, centrada na melhoria das aprendizagens, assumida pela comunidade escolar; Dinâmica coletiva de trabalho; Intercâmbio de conhecimentos e capacidades; Efetiva transformação de atitudes, motivações e comportamentos (Silva, Lopes e Moreira, 2018, p.8)”.

A Aprendizagem Colaborativa entre alunos visa a cooperação no sentido de potenciar as competências em que as atividades são estruturadas de modo a asseverar que todos os membros do grupo tenham as mesmas oportunidades e para que seja estimulada a interação entre todos. A investigação atual sobre os processos cognitivos relacionados com a aprendizagem colaborativa mostra a relevância de os alunos participarem ativamente na edificação da sua aprendizagem, bem como defende a pertinência que a interação entre pares tem nesse processo. Historicamente, vários teóricos como Vygotsky, Piaget ou Paulo Freire, entre outros, defenderam e mostraram que a cooperação é um relevante dinamizador e potenciador da aprendizagem. Para Vygotsky (1979), o trabalho coletivo favorece a zona de desenvolvimento proximal – distância entre o nível de desenvolvimento real (conhecimento já consolidado pelo indivíduo) e o nível de desenvolvimento potencial (conhecimento que irá ser edificado com a ajuda do outro). Piaget (1990) define cooperação como a ação de operar em comum. Por conseguinte, para Paulo Freire (1996), a educação dialógica conduz à cooperação e igualdade, porquanto o significado da palavra diálogo prevê comunicação de duas ou mais vias. Neste sentido, na Aprendizagem Colaborativa o professor não é o único que ensina; “quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem” (Silva *et al* 2018, p.16). Ou seja, os alunos despertam o sucesso uns dos outros, debatem os assuntos, esclarecem como fazer as atividades, atentam às explicações uns dos outros e ocasionam ajuda mútua. Face a estas evidências, coloca-se a seguinte questão – quais são, afinal, as características que certificam que um grupo de aprendizagem seja, concomitantemente, cooperativo? Os mesmos autores supracitados fazem referência à necessidade de organização das atividades para os alunos aquando da realização de uma tarefa, para que trabalhem de acordo com as seguintes características: “A interdependência positiva; A interação estimuladora preferencialmente face a face; A responsabilidade individual e de grupo; As competências interpessoais e de pequeno grupo; A avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo” (p.16). Já Marina & Bernabeu (2007, p. 77) referem que

“a educação tradicional nas sociedades ocidentais desenvolvidas tem valorizado o sucesso do indivíduo em vez do sucesso do grupo. É estimulada a competição entre

os alunos. Se houver um «primeiro da turma», tem que haver um «último»: é uma lógica de vencedores e perdedores, uma selva dentro da escola. Os resultados deste tipo de educação são limitados, porque os alunos não adquirem uma boa competência social. Os problemas sociais são complexos e exigem a colaboração de todos para os resolver”.

Deste modo, a implementação da Aprendizagem Colaborativa na sala de aula poderá contribuir para refletir acerca da melhor conduta da *praxis* educativa, de modo a selecionar as estratégias que vão de encontro às competências dos alunos. Com a Aprendizagem Cooperativa os alunos poderão aperfeiçoar a compreensão de conteúdos, tornarem-se mais responsáveis e, por conseguinte, maximizar as suas aprendizagens.

No contexto educativo, a Aprendizagem Cooperativa tem vindo a ganhar espaço e a ser compreendida como um método de ensino motivador, em que os alunos, ao trabalharem em grupos heterogêneos, detêm a maximização das suas aprendizagens, sendo potenciado o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal, elementares para a prática da cidadania. Deste modo, assim sendo, verifica-se um crescente número de professores que, atendendo ao desinteresse por parte dos alunos, verifica na Aprendizagem Cooperativa uma alternativa à *praxis* tradicional de ensino.

Na perspetiva de intervenção do programa de Díaz-Aguado (1992), a discussão e representação de conflitos sociais é abordada apresentando um cariz de grande eficácia para despertar o desenvolvimento dos níveis de raciocínio (relatividade das diferenças sociais, direitos humanos universais, condições históricas das situações de marginalização...) que beneficiam a superação dos preconceitos em populações adolescentes. Nos primeiros anos de escolaridade, é essencial adaptar os procedimentos, “compensando as limitações cognitivas e comunicativas dos alunos de menor idade”, por:

“elaboração de materiais adequados, nos quais se representem os conflitos originados pelos preconceitos no nível de desenvolvimento real e potencial das crianças a que são dirigidos; desenho e aplicação de procedimentos de dramatização dos conflitos sociomoraes que permitam ativar a empatia face aos grupos objeto de discriminação” (p.28).

Outro constituinte em que se baseia o programa de intervenção defendido por Díaz-Aguado (1992) é a aprendizagem cooperativa, a qual segundo a autora, pretende promover alguns objetivos, como:

- 1- Disseminar o sucesso para que se proporcione a todos os alunos o nível motivacional essencial para o processo de ensino e de aprendizagem;
- 2- Ultrapassar a interação discriminatória, como consequência das diferenças existentes entre os alunos;
- 3- Promover as relações interétnicas de cooperação tendo em vista a superação dos preconceitos e desenvolvimento da tolerância;
- 4- Despoletar uma atitude mais ativa face à aprendizagem.

O seguinte quadro sintetiza a evolução do papel do professor, na passagem do modelo tradicional para o modelo cooperativo.

Quadro nº 3 – Modelo Tradicional Vs Modelo Cooperativo

Modelo Tradicional	Modelo Cooperativo
Transferência da informação e do saber.	Mediação na construção do conhecimento.
Afastamento na relação professor-aluno.	Diminuição da distância face ao aluno e aumento do poder referencial.
Perceção diminuída em relação ao grupo turma.	Incremento da eficácia para educar os valores - desenvolvimento da tolerância.
Apreciação homogênea dos alunos.	Adaptação à diversidade.
Exigência e imposição disciplinar.	Diminuição do controlo da conduta negativa.
Carência de instrumentos diagnósticos.	Eficácia dos instrumentos para a diversidade da turma.

(Adaptado de Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa, Díaz-Aguado, 2003)

De facto, um dos seus principais objetivos é o sucesso académico de todos os alunos, não obstante, só se alcança o sucesso se se conseguir extrair benefícios desta dinâmica. Porquanto, ao integrar a aprendizagem cooperativa entre colegas como atividade corrente na sala de aula, certifica-se o hábito de pedir e facultar ajuda, aperfeiçoando a base social dos alunos e de aprendizagem (Díaz-Aguado, 2003). Os alunos que são alvos de uma aprendizagem colaborativa aumentam “o rendimento, a motivação, o sentido de responsabilidade, a tolerância, o respeito pelas outras culturas e a capacidade de cooperação”

(Díaz-Aguado, 2003, p.130), uma vez que “a interação entre colegas é uma fonte de reciprocidade, conflito e autonomia” (p.139).

As investigações apontam para que o incremento de rendimento traduz, normalmente, um aumento de autoestima. “Se os professores desenvolverem um ambiente de envolvimento e de exploração pessoal, os alunos sentem-se encorajados a participar de forma ativa, desenvolvendo a automotivação, sobretudo se a estes for dada a possibilidade de trabalharem em temas do seu interesse” (Gouveia, 2012, p.113). Deste modo, o professor pode interceder de forma a beneficiar a motivação dos seus alunos, demonstrando-lhes reconhecimento quando concretizam progressos ou se esforçam por isso. Neste contexto, a utilização de alguns procedimentos simples podem ser benéficos, tais como: perguntar ao aluno quando se sabe que o mesmo consegue responder; manifestar os progressos que realizam, em voz alta ou registá-los; valorizar as suas respostas e pontos de vista e dar-lhes alguma responsabilidade; entre outros. O rendimento escolar pode melhorar em função da eficácia da aprendizagem cooperativa, podendo ser elucidado em função de:

- ser superior o tempo dedicado à tarefa quando comparado à estrutura tradicional;
- se gerar um conflito sócio-cognitivo resultante da discussão tida entre colegas de desempenho escolar próximo;
- proporcionar um contexto idóneo para a aprendizagem tanto para o aluno que presta a ajuda – ao permitir-lhe desempenhar o papel do professor - como para o que é ajudado(...)” (Díaz-Aguado, 1992, p.68).

Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, aprender a viver juntos foi o lema refletido como o grande desafio para a educação. Delors (1996, p.89) refere que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. A abordagem multicultural comentada nesta Comissão invoca à compreensão das diferenças sociais e à competência de resolução de conflitos através da comunicação e da negociação. Não obstante, a mesma refere que a inclusão de minorias étnicas nas escolas demonstra dificuldades de integração e que os professores não sabem lidar com esta realidade. De modo a contrariar esta situação é fundamental adequar o processo de ensino e de aprendizagem à diversidade dos alunos, apontando como exemplo de prática eficaz o recurso à aprendizagem cooperativa que aponta para o compromisso entre pares, para a entendimento e para o reconhecimento coletivo. Díaz-Aguado (2003) exemplifica a adoção desta modalidade com

a «Escola da Ponte»⁹, edificada no Porto, onde o processo de ensino e de aprendizagem é conduzido pelo trabalho cooperativo entre pares de culturas diferenciadas que partilham o mesmo objetivo.

⁹ A Escola Básica da Ponte situa-se em “São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. É uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento.

Este projeto, assente em valores como a Solidariedade e a Democraticidade, orienta-se por vários princípios que levaram à criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autónomo da cidadania. A equipa docente é constituída por elementos com formação diversificada (Educadoras de Infância, psicóloga, professores do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos), que reúne todas as quartas-feiras e sempre que é necessário para debater problemas da escola, planificar e avaliar o trabalho. A organização que esta Escola põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode traduzir, de forma muito simplificada no seguinte: todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania” (Projeto Escola da Ponte, 2017).

3. Considerações Finais

Hoje, por força da conceção e mercê da acomodação de alunos de culturas diferentes nas escolas portuguesas, requer-se aperfeiçoar a qualidade do ensino tendo em vista o seu reflexo na qualidade humana e na consequente qualidade do desenvolvimento. A educação para a diversidade revela-se um desafio impreterível para todas as escolas e professores, no sentido de modificação de práticas pedagógicas com vista à inclusão. Porquanto, uma escola com caráter intercultural deverá ser baseada em atitudes, princípios e valores humanos, bem como de corresponsabilidade social, onde cada interveniente apresenta um papel proeminente no sucesso educativo de todos os alunos, que detêm o direito a uma educação diferenciada e respeitadora da sua identidade individual. A todos se impõe, embora, naturalmente, sem prejuízo do respeito pela privacidade da família e do aluno e pela amplitude da liberdade de exercício das responsabilidades parentais. Essa liberdade é, porém, limitada, em concordância com a forte componente pública do interesse do aluno, pelo dever/poder de intervenção pública, pelos órgãos competentes e os requisitos constitucionais. Este dever da comunidade escolar, correspondente ao direito à comunidade de que o aluno é titular, vai descobrindo, gradualmente, mais condições favoráveis à interiorização e cumprimento da educação intercultural, embora haja ainda um longo e complexo caminho a percorrer, na conceção e implementação de ferramentas pedagógicas e de uma nova *praxis* educativa adequada, seja ao nível cultural, seja nos domínios científico, técnico e dos recursos. Uma nova *praxis* educativa que, acreditamos, fortalecerá as relações individuais e comunitárias, de respeito e solidariedade, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

Não obstante, a maioria dos professores na sua formação inicial não teve contato com disciplinas que abordassem a educação intercultural e a formação contínua também se tem revelado exígua nesta área.

Capítulo III - Formação de Professores Interculturais – Novos Desafios da Educação

“Ser professor, hoje, implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanentes que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser mais entendida como um direito e menos como uma imposição” (Canário, 2008, p. 146).

A Educação Intercultural assume, atualmente, uma relevância educativa e social no que diz respeito à formação de professores. Os professores sentem necessidade de uma formação adequada para poderem trabalhar de forma inclusiva, mobilizando competências enquanto mediadores interculturais, retorquindo à diversidade de características, necessidades e interesses dos alunos contemplados num sistema de ensino que subscreve a escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Os princípios de uma educação inclusiva e intercultural são fundamentais na formação de professores, representando a valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos. Não obstante, transpor o ideal à prática é um processo complexo... Porquanto, denota-se que muitos professores não tiveram e continuam a não ter acesso a uma formação que viabilize o reconhecimento dos estudantes com culturais diferentes como participantes ativos da sociedade e do meio escolar. Urge, pois, asseverar uma formação adequada, possibilitando aos profissionais de ensino o desenvolvimento de competências interculturais, bem como de um currículo intercultural e inclusivo,

“distinguindo-o do professor monocultural (o qual vê a heterogeneidade como um obstáculo, reconhece [sem conhecer] a diferença e se mantém preso a estratégias que inviabilizam uma comunicação autêntica entre todos os seus alunos) e permite-lhe participar no combate – tão necessário – à exclusão social e à discriminação, desenvolvendo, nos seus alunos e nele próprio, uma atitude reflexiva, crítica, sobre as aprendizagens que se fizeram (ou que não se fizeram)” (Bizarro & Braga, 2013, p. 162).

Os conhecimentos e as competências adquiridos pelos professores durante a formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira, sendo necessária a formação contínua, dado o seu carácter transformador que possibilita a indução de “modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local” (Canário, 2008, p. 141). Não obstante, Alarcão (1997, p.8), acrescenta que a formação (contínua) de professores “não se pode

reduzir à sua dimensão acadêmica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva”. Do mesmo modo, Komorowska (2011, p.30) assume particular relevância aos “modos de ação mais experienciais «e reflexivos»” evidenciando a importância da experiência e da reflexão acerca da *praxis* educativa. Também Vieira (2011, p.13) sugere a *pedagogia da experiência*, em que o núcleo da pedagogia da formação é deslocado para

“o terreno da ação profissional, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora, facilitando a construção de teorias práticas razoáveis, localmente validadas e socialmente úteis, que permitam ao professor compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam” (idem, 2011, p. 13).

Apesar do consenso reunido em torno da formação de professores, na prática continuamos a verificar várias dificuldades aquando da implementação de uma abordagem intercultural.

1. Pertinência da Interculturalidade na Formação de Professores

“A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (Delors et al., 2000, p. 137).

Quando refletimos sobre a educação intercultural devemos interrogar-nos sobre o perfil do professor e sua formação; saber que tipo de formação está contemplada nos seus planos de curso para lidar com alunos provenientes de uma sociedade com diferenças em várias categorias que impossibilitam a homogeneização dos currículos e das estratégias. Segundo Rodrigues (2008, p.8), não é a simples obtenção de mais conhecimentos de caráter teórico que conceberá ao professor uma maior capacidade de responder aos desafios que defronta. Na formação docente, afigura-se não só a sua competência científica mas também “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança”, devendo-se pautar pelo “exercício da criticidade que leva à curiosidade epistemológica” (Freire, 1997, p.50). “Isto porque dado o caráter multifacetado e autônomo da profissão de professor, implica modelos diversificados de formação”, modelos que não podem centrar-se apenas na aquisição de saberes teóricos.

“A aposta na formação dos professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população ... e das suas realidades linguísticas e sócio-culturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem, são factores a considerar na inserção escolar e profissional de grupos minoritários” (Ramos, 2007, p.234).

A primeira questão que se nos coloca é: como definir o conceito de formação? Rodrigues (1999, p.40), refere que formação implica “transmissão/aquisição de conhecimentos, à semelhança do ensino” e que o ensino restringe “alguma exterioridade, tanto do professor, como do aluno, como do próprio saber” ao invés da formação que apresenta uma índole de “interioridade e de implicação”.

Quadro nº 4 - A formação profissional dos professores como um *continuum*

Momentos fortes da formação	A formação pré-profissional	A formação inicial	A formação na entrada da profissão	A formação contínua
Natureza da formação	Formação escolar anterior e formação pessoal	Formação universitária e formação prática (estágios)	Tomada de contacto com a profissão e aquisição de saberes de experiência	Aperfeiçoamento, aproveitamento, projeto de formação
Locais da formação	Escola, Família, amigos, sociedade	Universidade e meios de formação prática	As turmas, os pares, a escola: a prática da profissão	Universidade, Centro de Formação, Atelier, etc

(Adaptado de formação de professores e contextos sociais) (*Tardif, Lessard & Gauthier, 2000, p.25*)

Pelas leituras efetuadas, podemos averiguar que a formação constitui um processo que é iniciado mas nunca concluído e que a prática profissional deixa de ser apenas uma aplicação das teorias, em que o professor reflete sobre a sua prática de ensino.

Perrenoud (2000, p.166) apresentou algumas abordagens de formação que passamos a nominar. A abordagem construtivista em o Homem constrói o seu conhecimento pela sua ação sobre o meio, em que nada é interiorizado, mas construído e integrado nas interpretações de cada pessoa. Nesta perspetiva, o autor refere a necessidade de renovar o papel do professor para que este possa agregar-se a equipas de trabalho que tenham em vista a sua formação, concebendo situações problemáticas para que estes, juntos, as possam resolver, tornando as competências profissionais significativas. Por outro lado, a abordagem interativa refere que a formação trata-se de uma tarefa exclusiva do Homem, assumindo-se complexa, em que “nas tentativas que se fazem para desenvolver as capacidades de comunicação, negociação e cooperação, só existe o caminho do «aprender fazendo»” em que esta interação deveria ser “coadjuvada pela verbalização, confrontação e análise partilhada”. Porquanto, a formação necessitaria de elevar, entre formadores e formandos, uma comunicação ativa, através de

“ateliers de pesquisa, de leitura, de escrita ou a abordagens de projeto, passando pela análise das práticas, de debate ético, da história de vida e de outras trocas estruturadas e regidas por uma regra do jogo e objetivos claros” (p.167).

Por sua vez, a abordagem clínica, concentrada na articulação entre a teoria e a prática, compreendendo a conexão entre o trabalho de campo e a edificação dos saberes profissionais e teóricos, a partir de uma antecipação da própria ação e, por conseguinte, reflexão e análise da mesma. Ou seja, a abordagem clínica seria equiparável a uma prática reflexiva, em que a formação seria, não só “uma transformação da pessoa, dos seus conhecimentos e outras representações” como também “da sua identidade, dos seus hábitos, da sua relação com o mundo e com os outros, da sua personalidade”. Por último, Perrenoud apresenta a abordagem diferenciada, em que a formação apresentaria uma vertente de individualização, atentando as “competências de base como um objetivo comum” (p.168). Esta perspectiva viabilizava a diversificação de percursos bem como os ritmos de aprendizagem de cada um.

Tendo em conta as abordagens apresentadas, Simões (2013, p.8) refere que

“é essencial considerar o processo de ensino/aprendizagem como resultado não só de uma adequada dimensão formativa – muitas vezes exclusivamente assumida num ensino que se traduz na simples transmissão e aquisição de saberes, sobretudo de natureza técnico-científica – mas igualmente de uma dimensão educativa que contribua para a construção de estruturas mentais assentes na flexibilidade e na complexidade”.

Verifica-se, deste modo, a necessidade da formação de professores reajustar-se em relação às práticas e aos contextos escolares específicos, assim como considerar paradigmas impulsionadores de mudança. Como prática que regula o desempenho profissional e desencadeia novas questões, a reflexividade é fundamental nos processos de Formação de Professores, tal como refere Alarcão & Roldão (2008, p.30), uma vez que:

“i) motiva para uma maior exigência e auto-exigência; ii) consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; iii) contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação; iv) promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; v) desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; vi) proporciona maior segurança na acção de ensinar; e vii) confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens”.

Mesquita e Roldão (2017, p.38), referem que “a mudança educacional acontece se o professor também o desejar, embora as políticas educativas tenham um papel fundamental nesse processo”.

“Pede-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens.

Pede-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade” (Delors, 1996, p.26-27).

De facto, estes profissionais de educação necessitam de investir ao nível da sua formação de modo a adquirirem competências interculturais e profissionais que evoquem à mudança e inovação, para gerenciar novas realidades consequentes da diversidade, bem como dominar uma consciência global tendo em conta as especificidades individuais. Se pensarmos na profissão docente como “uma das que se encontra mais exposta a mudanças e a compararmos com profissões semelhantes, concluímos que para poder fazer face ao rápido avanço do conhecimento que lhe é essencial, necessita adaptar modelos de formação em serviço ou permanente” (Rodrigues, 2008, p.9). A *praxis* educativa, que compreende a educação intercultural, traduz-se num desafio para os professores pela obtenção de competências fundamentais diferentes das tradicionais. Aponta-se para a necessidade de uma (re) orientação do papel e da prática do professor que encare a realidade da diversidade cultural e interprete-a com instrumentos competentes no reforço da interação entre os alunos. Não obstante, para se conseguir atingir os resultados desejáveis, é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos mais aprofundados e formação específica no âmbito da Educação Intercultural, assim como estejam motivados para a desenvolverem como experiência educacional mediante a incorporação de estratégias diversificadas e valorizadoras como recurso. Isto porque, “é tão complexa a profissão e a sua respectiva formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples incremento de formação teórica” (Rodrigues, 2008, p.8). De facto, não é possível experimentar na prática o que não se conhece, nem sequer é possível diligenciar a aprendizagem de conteúdos que não se domina ou que não se teve a oportunidade de aprender (Garcia; Rabelo; Silva & Amaral, 2011).

O segredo para o êxito do desempenho escolar dos alunos passa por uma formação de excelência dos professores. Senão vejamos o caso de sucesso da Finlândia que, como se sabe, é campeã nos testes internacionais de desempenho escolar. Políticos, investigadores, educadores e comunicação social apontam a qualidade de formação dos professores a razão

para o sucesso escolar dos alunos finlandeses. O objetivo geral é o da integração com sucesso e ajudar todos a aprender, sem selecionar e excluir, onde se mobilizam os recursos e as estratégias exequíveis e vai-se avaliando a sua eficácia. As avaliações nacionais de desempenho escolar são por amostra e pretendem nomear as áreas que necessitam aperfeiçoamento. Segundo os diretores das escolas finlandesas, é a qualidade dos professores que está subjacente ao êxito, porquanto têm muito boa formação, abrangendo uma forte componente didática graças à qual são capazes de diferenciar métodos e materiais de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos. “Três conteúdos pedagógicos foram identificados como fundamentais: base social e ética do trabalho dos professores (por exemplo, competências de colaboração); compreensão do processo de aprendizagem; e prevenção de dificuldades de aprendizagem” (Bettencourt, 2009, p.55).

Assim, constata-se a pertinência de repensar os planos de formação, quer inicial quer contínua, dos profissionais de educação para que estes passem a contemplar saberes e medidas essenciais para dar resposta aos problemas e especificidades reais dos alunos. Uma formação em que a competência profissional seja fundamentada numa visão intercultural, que respeite a identidade cultural e as origens dos alunos, as suas práticas culturais, crenças e valores, bem como possibilite que o profissional seja interveniente nas diferentes culturas e perspetivas, tendo em conta, concomitantemente, a habilitação plurilingue e a consciência comunicativa (Barrett *et al*, 2013).

De acordo com os motivos que os levam a fazê-lo, Estrela e Estrela (2006, p.77) enumeram os cinco tipos de professores que procuram a formação contínua: i) os entusiastas “que correm de formação em formação muitas vezes em função das modas e de temas e formadores”; ii) os pragmáticos que “procuram sobretudo «receitas», tendem a depreciar tudo o que se prende com a teoria, mas tentam aplicar o que aprenderam”; iii) os investigadores que “procuram sobretudo instrumentos de análise de práticas e de soluções para os problemas através da investigação e da informação teórica”; iv) os autossuficientes que procuram a formação porque os colegas também o fazem e, por último, os displicentes, que apenas se matriculam na formação com o intuito de “obter créditos ou currículo para progredir na carreira”. No discurso dos professores, sejam quais forem as razões, é consensual a importância atribuída à formação contínua (Bastos, 2014).

Também as mudanças no ensino, nomeadamente na formação inicial dos futuros professores, poderão determinar a aquisição de novas competências para a constituição de um perfil

docente inovador, interativo e consciente, capaz de criticar o currículo, investir num ambiente escolar menos opressor e ter um bom discernimento das diferentes culturas e da importância da diversidade de cada uma. A importância da formação inicial de professores, no que se refere ao enquadramento do modelo de formação e da legitimação de qualquer prática, moldáveis e justificáveis tendo em conta a composição do grupo de crianças ou jovens, as características singulares do executante, os regulamentos institucionais e as práticas por eles instaladas. Dadas estas evidências, importa mesmo “voltar a discutir as vantagens e os inconvenientes de uma formação enformada de práticas que visam a reprodução de um modelo de escola que tem dificuldade em acompanhar a demanda social” (Machado, 2017, p.9-10). Tal como referem Mesquita e Roldão (2017), a formação inicial capacita para a prática da docência e, deste modo, executa um papel decisivo para que o futuro professor obtenha competências profissionais.

“Importa ponderar sobre o impacto efetivo que a existência de referenciais de competências pode ter sobre a identidade profissional dos jovens professores. Tal só se afigura possível se os planos de estudos dos cursos de formação inicial e os programas das unidades curriculares que os integram explicitarem com clareza aquelas metas. De outro modo, poder-se-á inferir que a formação permanecerá arreigada à transmissão de conhecimentos disciplinares ou pedagógicos desligados de qualquer processo de desenvolvimento de competências, persistindo o tradicional hiato entre as componentes de formação teórica e os espaços de vivência da prática” (Alexandre, 2013, p.111).

Ainda sobre este tema, e recuando vinte anos atrás, Albano Estrela (1994) “enunciou o problema como criar nos futuros professores uma atitude científica, exigida pelo mundo atual, se o conhecimento que temos da realidade pedagógica é tão empírico como limitado?”

Estêvão (2009) refere que o papel do professor face à diversidade cultural, presente na sociedade atual, impõe um entendimento consistente dos conhecimentos que pretende transmitir, das perspetivas que desmistificam preconceitos e estereótipos e favoreçam o respeito e a expressão das diferentes culturas na escola. Acrescenta, ainda, que a intervenção do professor deverá passar, também, pela resolução de conflitos, pela discussão de ideias e opiniões, pela implementação de uma aprendizagem cooperativa, de cidadania, de comunicação global, de construção de ideologias comuns, de responsabilidade comum e de interação entre as culturas existentes na escola. Ainda Pereira (2004, p.12), refere que

“a formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação”.

Sendo a escola um local de socialização cabe ao professor adoptar uma postura mediadora, concedendo aos seus alunos a liberdade de gerirem as suas aprendizagens. Salomão (2007, p.93) caracteriza o papel de mediador do docente como

“fomentador de uma formação reflexiva, sugerindo que ele não fosse diretivo, mas que buscasse criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e utilizando-se de estratégias que envolvessem o oferecimento de alternativas, colaboração e provimento de teoria de acordo com as necessidades”.

A incorporação, nos programas de formação de professores, de conhecimentos, competências e atitudes com dimensão intercultural que consintam a compreensão de objeções que expõem o ensino é apontada por Candau (2012), que refere que os professores devem deter conhecimentos sobre a realidade em que vivem atendendo às diferentes dimensões - cultural, social, económica e ambiental. Neste sentido, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências deverão tributar, por um lado, no âmbito multi/intercultural e, por outro lado, na intercessão das relações humanas e interculturais, contribuindo, assim, para o entendimento da diversidade cultural, dos preconceitos e estereótipos sociais erguidos relativamente às minorias, das diferenças religiosas, sociais, étnicas e de género (Ramos, 2007). Afonso & Estrela (2009, p.54) elucidam para o facto de que

“as estratégias que os professores desejariam ver utilizadas na sua formação ética se podem organizar também em estratégias de reflexão e de ação. Embora pretendam uma formação muito relacionada com a prática, sentem necessidade de algumas referências teóricas e, na formação inicial, valorizam a possibilidade de uma disciplina de ética e os contributos de disciplinas como a psicologia e a antropologia”.

Ou seja, é essencial revigorar a formação dos professores na diversidade e interculturalidade, por forma a facilitar a elaboração de práticas educativas de intervenção humanizadoras e emancipadoras, que cooperem no desenvolvimento da estabilidade individual e social dos indivíduos e dos grupos. Verifica-se, assim, a pertinência de se formar professores que estejam dispostos para trabalhar com a diversidade cultural nas escolas, para avaliar o currículo e as suas práticas educativas, que sejam reflexivos e capazes de promover “processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com carácter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos” (Candau, 2012, p.8). Formar professores que atendam a uma pedagogia da relação intercultural fundamentada na compreensão e na

permissividade, no reconhecimento da diversidade, que auxilie cada aluno a demarcar as suas interpretações, modelos e valores, “estabelecendo um meio de «aprendizagem» do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e a xenofobia” (Ramos, 2007, p.236).

Partilhamos da opinião de Afonso e Estrela (2009, p.54) quando referem que a formação dos professores deverá levar, por um lado, à explicitação da ética pessoal pondo-a em confronto com a dos seus pares,

“ao mesmo tempo que se poderá contribuir para a formação de um *ethos* profissional; por outro lado, proporcionar uma compreensão sistémica da ética escolar, manifestada e construída continuamente através do currículo exposto e oculto da escola e através do conjunto das relações interpessoais alargadas a todos os participantes da vida escolar, numa prática de cidadania, deverá ser outro dos pontos em que se poderá alicerçar um projeto de formação”.

Naturalmente, isso comprometerá uma análise à sociedade atual, da transformação dos valores e do proveito de certas ideias fortes que sobressaem de algumas observações da sociedade de informação e comunicação, tais como as de rede, comunidade, complexidade, projeto, solidariedade e novas formas de cidadania (Afonso & Estrela, 2009; Castells, 1997; Morin, 1981).

Carvalho e Roseli (2004, p.157) reconhecem que deve coexistir uma articulação entre formação de professores, multiculturalismo e inclusão, “levando em conta que diversidade tem referência no âmbito da cultura e diferença tem referência no âmbito da identidade de cada sujeito” e que, desta forma, se devem repensar os moldes de formação de professores tendo em conta a diversidade e, por conseguinte, a cultura. Arroyo (2002, p.158) corrobora a concepção dos autores e refere a necessidade de desenvolver uma “escuta atenta e renovada da realidade”, quer na formação inicial como na contínua e, concomitantemente, na autoformação. Estêvão (2009) reforça a ideia e faz referência ao modo como os docentes atuam, tendo em vista a promoção de uma postura aberta a todos os grupos étnico-culturais como transmissores de cultura. Deste modo, os professores deverão dominar um leque de conhecimentos característicos da sociedade atual rompendo com a homogeneização cultural das suas práticas. De facto, as escolas atuais tornaram-se verdadeiros fóruns que, à semelhança do que acontece na sociedade, se intersejam e proliferam. Espera-se, portanto, que o professor vá desenvolvendo e (re) construindo novos saberes e competências tendo em vista uma perspetiva inclusiva, promovendo assim a equidade social e o sucesso de qualquer estudante (Leite, 2005).

2. O conceito de Professor Intercultural

Iniciamos este ponto evocando as palavras, com as quais concordamos, de Cosme (2009, p.163) quando afirma que “a educação é um instrumento de gestão da questão social.”

Entende-se que a Escola não pode deixar de ser afetada pelos problemas sociais das comunidades onde se integra,

“o que, por diversas razões, tem conduzido essa mesma Escola a assumir responsabilidades que competiria a outras instituições e instância assumir. Como atores educativos que assumem funções fundamentais nas escolas, os professores não se encontram imunes a tais problemas e às respostas que as suas escolas têm vindo a protagonizar para tentar responder aos problemas sociais dos seus alunos, assumindo tarefas que deixam de estar confinadas ao seu papel como gestores curriculares ou como mediadores pedagógicos” (Neves, 2016, p. 22)

Atendendo a um novo contexto social e cultural, Fleuri (2009) faz referência à contestação que ocorre atualmente nas conexões entre os diversos grupos culturais, apresentando a concomitância de múltiplas moções que utilizam termos iguais para significar conceitos diferentes, ou seja, questiona o significado dos vários termos e conceções sobre a mesma ideia – multicultural, transcultural, intercultural. Como exemplo, o mesmo autor expõe o conceito de educação multicultural “utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de educação intercultural” (2009, p. 37). A educação multicultural pode ser tratada como um movimento que defende a equidade social e que reflete uma abordagem curricular alternativa à abordagem monocultural vigente. Tanto essa perspectiva, quanto a primeira sugerem um caráter enunciativo e propositivo. Por outro lado, o termo transcultural “refere-se à ideia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento, tendo em conta essas mesmas especificidades culturais” (Fleuri, 2009, p.38).

Ora, entende-se por cultura tudo o que advém do pensar, da ação e realização humana tendo em vista a aquisição de bens e serviços essenciais à subsistência e à proliferação da espécie, outorgando um novo valor às objetos e aos processos. “Assim considerada, impõe-se, imediatamente, uma implicação: todos os povos, todas as sociedades, todas as formações sociais e todos os segmentos e todas as classes sociais têm cultura” (Romão, 2005, p.127).

Segundo o mesmo autor, a escola trabalha apenas no Processo Cultural Simbólico, onde aporta a padronização das relações humanas, tendo em vista as suas interpretações científicas. Este é considerado o Processo mais lento relativamente aos outros dois – Processos Culturais Produtivo e Associativo e, talvez por isso, as transformações nas instituições de ensino sejam tão morosas...

Ora, tal como refere Romão (2005, p.132), a escola deveria ser compreendida como a organização que assegura os “processos naturais e sociais”, não obstante, a mesma “acabou por se tornar na instituição que instrumentaliza as novas gerações para a reprodução da representação hegemônica sobre o «domínio da natureza» e sobre a estrutura social vigente”. Ainda neste contexto, surge a questão da relação entre a educação e a cultura em que se torna basilar vigorar o respeito pela diversidade cultural e pelas especificidades individuais inerentes, considerando a prática de um currículo ajustado e diferenciado. Porquanto, a conduta de um currículo monocultural

“é como uma Corte, implacavelmente unilateral, que atua em detrimento da justiça cultural para com os oprimidos. Os conflitos sociais atravessam todas as significações e representações e, por isso, o currículo não os pode desconhecer. As culturas, portanto, são sistemas ou processos de construção das diferenças. Penso, porém, que, enquanto houver Capitalismo, lamentavelmente, Marx terá razão” (Romão, 2005, p.133).

O facto é que as contestações relacionadas com a diversidade e a identidade cultural são marcantes para a educação, sobretudo no âmbito das escolas e subsequentes práticas pedagógicas. Surge, assim, a necessidade de pensar o papel do professor... Este altera-se constantemente, porquanto o aluno passa rapidamente de espetador a ator. Mais que um mestre, o professor assume-se como um guia, apoiando o processo de aprendizagem de cada aluno. Este novo papel do docente é muito exigente, requerendo uma predisposição para a mudança, para a aceitação de todas as especificidades bem como uma flexibilidade e disponibilidade superior, traduzindo-se num efetivo estreitamento da relação professor/aluno.

Um dos primeiros estádios a trabalhar na sala de aula é o da compreensão e da reflexão sobre si próprio através do balanço de competências. Tem de coexistir um contexto favorável para que alunos e professores possam criar os seus projetos e isso envolve meios e recursos humanos formados em contextos favoráveis e que têm de ser sempre partilhados.

Trindade e Cosme (2010, p.193) defendem o paradigma pedagógico da comunicação como um eixo fundamental no sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, onde a comunicação é valorizada entre professores e alunos, o qual obriga o professor a transferir o seu papel de instrutor para o de interlocutor qualificado, devendo ser entendido

“como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática”.

Esta abordagem, à luz das considerações freirianas, encontra no diálogo o instrumento educativo determinante numa Escola que se traduz num espaço alternativo àquele que se configurou em função do paradigma da instrução. Pretende-se, com isto, que cada aluno se socialize culturalmente e, concomitantemente, se torne progressivamente num ser humano com competências para conseguir partilhar o mundo com os outros (Neves, 2016).

Ter grupos heterogéneos a operar expõe a possibilidade de as pessoas permutarem e partilharem ideias e isso diligencia o seu projeto de construção porquanto possibilita o desenvolvimento de competências de estar com o outro, de ouvir o outro. Cabe aos agentes de ensino impulsionar estratégias educativas que validem o sucesso de todos os alunos. Atendendo à crescente diversidade étnica e cultural da população escolar é indispensável uma renovação nas atitudes bem como o respeito pela identidade e cultura de origem de cada indivíduo. Para Leite (2002, p.124), a diversidade dos alunos é considerada

“não como um problema, mas sim como um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atitudes xenófobas ou racistas”.

Porquanto, para que se possa promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos é imprescindível a recetividade de novas estratégias e que os professores sejam flexíveis e mostrem abertura a novas metodologias. Peres (1999) refere que, cada vez mais, a profissão de professor envolve uma pluralidade de tarefas que transpõem, por si só, a planificação e execução de aulas e a avaliação. O professor deverá refletir e considerar a diversidade sociocultural dos alunos, instituir vínculos de cooperação com a família e com a comunidade, participar no projeto educativo da escola, diligenciar uma cultura cívica, conduzir os alunos para a execução dos valores éticos e morais e, por fim, prepará-los para a vida ativa e para o trabalho.

Deste modo, a edificação do conceito de professor intercultural acontece, forçosamente, num registo de uma Escola para Todos. Segundo César (2003, p.122)

“uma escola de todos e para todos, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada”.

No lado oposto ao professor intercultural deparamo-nos com o professor monocultural, que segundo Stoer (2008, p.144) “olha para a diferença não pelo potencial que contém, mas mais pelo obstáculo que significa – a diferença é reconhecida pela negativa”. Refere, ainda, que os professores são concomitantemente mono e interculturais, porquanto, por uma lado, são portadores da cultura nacional, de um programa curricular e, por outro lado, “a olhar para a diferença, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que reconhece sem a querer conhecer, e a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa mas também como projeto a realizar nesta época de globalização” (p.142).

Neste sentido, corroboramos com Roldão (2003, p.163), quando refere que o poder transformador da escola não pode ser descurado e que o ponto de partida da inclusão deverá passar pela reflexão de um currículo acessível a todos os estudantes. A inclusão passa, assim, por uma nova diferenciação – “ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso”. É emergente reconsiderar os currículos que se caracterizam protagonistas no conhecimento, na organização educacional e, por conseguinte, na constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade. E só com uma intervenção conjunta de todos os agentes de educação é que se torna exequível asseverar o sucesso educativo de todos os alunos, aparte das suas culturas de origem. Peres (1999), refere que o currículo é “um projeto de instrumentação temática e pedagógico-didática a desenvolver nas escolas, em função dos meios materiais e recursos humanos de que estas dispõem” (p.139).

O autor caracteriza a educação como um projeto, com pretensão de agregar diferentes saberes, valores e metodologias. O currículo, parte desse projeto, deverá promover interações positivas e aprendizagens significativas para todos os alunos, apoiando-se num “clima de convivialidade entre os vários grupos culturais e étnicos que fazem parte de uma determinada comunidade educativa”, intitulado por “currículo intercultural/inclusivo” (p.156).

Ora, segundo Cardoso (1996), o perfil do professor intercultural - gestor do currículo e detentor da necessidade de adequar os processos educativos, passa por:

- i) Conceber a igualdade no processo educativo de todos os alunos, independentemente da identidade étnica e social;
- ii) Facultar oportunidades a todos os alunos para o desenvolvimento da auto-estima, auto-imagem e autoconfiança, mediante procedimentos que considerem e respeitem as diferentes proveniências e realidades históricas, culturais e linguísticas;
- iii) Proporcionar oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos compartilhem conhecimentos, valores e experiências específicos de cada cultura;
- iv) Promover e potenciar o sentido crítico tendo em conta os diversos grupos sociais e culturais na sociedade;
- v) Contribuir para a formação de futuros cidadãos responsáveis e informados aquando da resolução de situações de injustiça social;
- vi) Conceber a interculturalidade como componente do projeto da escola, transversal e vertical a todas as disciplinas do currículo, em cada ano, ciclo e ao longo de toda a escolaridade.

Nesta linha de pensamento, Leite (2002, p.223) refere o professor “como agente ativo na configuração, construção ou reconstrução do currículo e integrado em organizações flexíveis, onde as intenções educativas são expressas apenas em termos de grandes linhas definidoras da acção”. Por sua vez, Peres (1999) admite que “a escola está longe de criar um espaço comum com alternativas organizacionais, pedagógicas e metodologias de ensino que integrem de um forma adequada as minorias étnicas e linguísticas” (p.167), porquanto a organização da escola ainda não se ajustou à diversidade social, cultural e educativa dos alunos.

A escola e os seus agentes profissionais que desejam ser integradores da diversidade, terão de reconsiderar a sua estrutura interna - princípios, gestão participativa, meios, planos de estudo, espaços, tempos, entre outros, juntarem-se à comunidade envolvente e conceberem projetos de parceria com outras instituições educativas e sociais tendo em vista a educação intercultural.

O professor intercultural carece ter um entendimento consistente sobre a própria educação intercultural, para que o seu comportamento permita-lhe desmistificar as realidades sociais e diligencie a emancipação e a valorização das diferentes culturas; ou seja, abandonar as percepções e os modelos educativos constituídos pela cultura majoritária (Peres, 1999). Para que o professor se torne mediador cultural também os currículos de formação de professores necessitarão de lhe proporcionar o desenvolvimento de competências na educação intercultural. Ou seja, não basta expressar o “perfil do professor inter/multicultural”, é inevitável ingressar no terreno e edificar referenciais de formação capazes de dar resposta aos desafios da educação intercultural (Peres, 1999, p. 282). Nesta linha de entendimento, também Alarcão (2006, p.446) defende o valor formativo da investigação-ação, “pelo que muitas vezes se utiliza o trinómio investigação-formação-acção ou investigação-acção-formação”.

Em jeito de conclusão, não é possível realizar mudanças no sistema educativo sem o envolvimento consistente e a asseveração dos professores, porquanto o papel do professor no processo de promoção de igualdade de oportunidades educativas é terminante e imprescindível. Tendo em conta os autores supracitados, o Professor Intercultural deverá ser capaz de desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, não descurando as suas especificidades - étnico, culturais, sociais e linguísticas. Para além disso, deverá diligenciar as atividades fundamentadas em princípios de igualdade e de pertença, bem como desenvolver metodologias baseadas em ambientes de aprendizagem cooperativos, permeando o programa com contributos das diferentes culturas representadas no ambiente escolar. Outras particularidades do Professor Intercultural é a abertura para o trabalho colaborativo de professores, a disposição para participar na organização administrativa e curricular da escola tendo em conta a diversidade étnica dos seus alunos e da comunidade envolvente e a promoção de comunicação entre a escola e as famílias. Muitos são os autores que asseveram que a inclusão dos alunos pertencentes a grupos minoritários na escola depende das conceções que os professores detêm e das suas atitudes face às culturas minoritárias.

2.1 Necessidades de novas ferramentas pedagógicas e práticas educativas

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975, p.79).

Nos dias de hoje, ocupamos um mundo que se transforma de forma vertiginosa e em que o grande desafio é a busca de soluções para os novos problemas da sociedade, sem nunca esquecer todos os outros que ficaram por resolver... A questão da diversidade tem vindo a ser discutida e a marcar presença no palco relacionado com a educação e os professores assumem-se como motor desta iniciativa, sem prejuízo de abrir a discussão às comunidades e às instituições locais representativas dos diferentes setores.

Face a esta evidência, do paradigma da educação intercultural, urge a necessidade de adoção de novas ferramentas pedagógicas e reflexão das suas implicações na *praxis* pedagógica.

“A aplicação de metodologias diferenciadas de ação pedagógica transporta-nos para a questão das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem, ou seja, para as diferentes formas de aprender, às quais não é possível nos mantermos alheios, sob pena de dificultarmos os percursos de aprendizagem de muitos alunos” (Gouveia, 2012, p.65).

Sabendo que “culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes”, é terminante a abordagem de uma educação intercultural, sob a edificação de um projeto comum que inclua dialeticamente as diversidades. Esta orientação visa a formação de uma sociedade “plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade” (Coppete, Fleuri & Stoltz, 2012, p.231). Qualquer que seja o teorema que se defenda, o facto é que as objetos relacionados com a diferença e a identidade cultural traduzem-se imponentes no âmbito das escolas e, por conseguinte, na *praxis* pedagógica.

Também os métodos de avaliação deverão ser ajustados às novas realidades, sendo fundamental a adoção de componentes de avaliação individual diferenciadas para que se conceba um envolvente equilibrado e potenciador de perfis de aprendizagem adequados, bem como o desenvolvimento de essenciais competências comunicacionais. Ou seja, avaliar para melhorar e não para sancionar.

A organização da sala de aula deverá apresentar uma marca de pedagogia ativa, caracterizada pela responsabilização de alunos e professores pelas aprendizagens. Corroboramos com as

orientações de Bettencourt (2009, p.55) quando defende é emergente enveredar por uma praxis pedagógica que envolva uma

“abordagem sócio-construtivista subjacente ao ensino e aprendizagens dos alunos” e que se materialize na “sensibilização para a dimensão epistemológica de cada disciplina, nas interrogações fundadoras; no reconhecimento das representações dos alunos e no assentar nelas as novas aprendizagens; na dimensão social das aprendizagens, no aprender com os outros; na dignidade humana; na pedagogia do risco e numa atitude do professor que tem que reconhecer não saber tudo”.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e/ou das diferenças culturais e sociais que apresentem, promovendo a cooperação e ajuda entre os mesmos. O processo de ensino e de aprendizagem deverá ser trabalhado segundo uma perspetiva intercultural, adotando a consciência

“da presença na sociedade de diferentes grupos culturais, que interagem permeados por relações de poder historicamente construídas e marcadas por estereótipos raciais, de gênero e outros” (Carvalho & Roseli, 2004, p.159).

Neste sentido, o trabalho de inclusão escolar centra-se, essencialmente, no procurar e implementar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades para aprenderem, interagindo de forma solidária e cooperativa, de modo a desenvolverem ao máximo as competências académicas, sociais e culturais. Para isso, a aceitação da diferença deverá envolver, primeiramente, uma mudança de mentalidade, diferente daquela para a qual sempre fomos educados. Mas isso leva tempo e nem sempre acontece...

“Urge, pois, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais” para que se possa “construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua” (Leitão, 2010, p.10).

Todos os professores gerem, no seu dia-a-dia, conflitos na escola, dentro e fora da sala de aula. Se até há pouco tempo atrás as atitudes escolhidas eram predominantemente empíricas e emergiam tendo em conta características ou interesses pessoais, hoje em dia, o conhecimento científico já possibilita que essas opções sejam fundamentadas e planeadas. A adoção de uma linguagem mais positiva e habilitadora da *praxis* dos professores foi um indicativo da necessidade de conceber ferramentas mais acessíveis e facilmente manipuláveis por qualquer professor, independentemente do nível de ensino e da disciplina.

Em entrevista à Revista Prosa, Verso e Arte, Edgar Morin (2018), referiu que “Mudanças profundas ocorreram em escala mundial nas últimas décadas do século 20, entre elas o

avanço da tecnologia de informação, a globalização económica e o fim da polarização ideológica nas relações internacionais” (Morin, 2018). Face a estas evidências, tendo em vista uma nova conceção do próprio conhecimento, Morin sugere o conceito da complexidade ao invés do modelo ocidental de ensino que, segundo ele, “as disciplinas fechadas ensinam o aluno a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas impedem a compreensão dos problemas do mundo e de si mesmo”. Assume que a figura do professor é decisiva na edificação de um modelo ideal de educação, apesar da ideia falhada dos alunos poderem ter acesso ao conhecimento sem a presença de um professor... O professor deve ser o “regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos”, mediando os meios de transmissão do conhecimento considerando a curiosidade das crianças. Defende, também, que o risco no ensino aparece por causa da carência de matérias “que são importantes ao viver. Ensinamos apenas o aluno a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas ele também precisa se adaptar aos fatos e a si mesmo”. Neste sentido, profere que a associação entre a razão e a afetividade pode ser aplicada no sistema educacional, estabelecendo um jogo dialético entre a razão e a emoção. Porquanto,

”é importante, também mostrar que, ao mesmo tempo que o ser humano é múltiplo, existe a sua estrutura mental que faz parte da complexidade humana, isto é, ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas, dos indivíduos, ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano. Esse problema vem causando polêmicas desde o século XVIII, quando Voltaire disse: «Os chineses são iguais a nós, têm paixões, choram». E Herbart, o pensador alemão, afirmou: «Entre uma cultura e outra não há comunicação, os seres são diferentes». Os dois tinham razão, mas na realidade essas duas verdades têm que ser articuladas, nós temos os elementos genéticos da nossa diversidade e, é claro, os elementos culturais da nossa diversidade”.

Deste modo, é essencial compreender-se a si próprio, de se autoexaminar e autojustificar, pois o mundo está cada vez mais assolado pela falta de compreensão entre os seres humanos (Morin, 2017).

A reforma das políticas de educação passam muitas vezes por aquilo que se passa por detrás da porta da sala, pois a forma como os professores interpretam e aplicam as orientações externas nas suas turmas constitui um ato político importante. O desenvolvimento profissional mantém-se, ainda,

“obscuro ou é ignorado nessas políticas. A clareza das políticas, neste campo, deve se referir às concepções sobre a formação inicial (nas Instituições de Educação Superior) e a continuada – como investimento, nos sistemas do Estado” (Carvalho & Roseli, 2004, p.151).

De facto, para que a mudança aconteça torna-se pertinente assegurar ao corpo docente motivação e confiança, devendo ser dada toda a atenção ao meio como se promove todo este processo (Ainscow, 2000).

“A promoção da equidade em educação implica, além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo. Seria absurdo pensar em promover a equidade em grupos que estivessem educacionalmente impermeabilizados uns dos outros. Não se pode pensar na equidade só enquanto resultado mas também enquanto processo de troca, de entreaajuda e de conhecimento do «outro». Assim, a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva” (Rodrigues, 2014, p.82).

O princípio fundamental da escola inclusiva defende que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças culturais que apresentem, promovendo, assim, a cooperação e o espírito de interajuda. Para que a educação inclusiva seja, então, uma realidade, deve atender-se, também, ao ambiente das salas de aula, às estratégias de aprendizagem adotadas, às técnicas de gestão de turmas usadas, aos currículos utilizados, à articulação e colaboração de todos os profissionais.

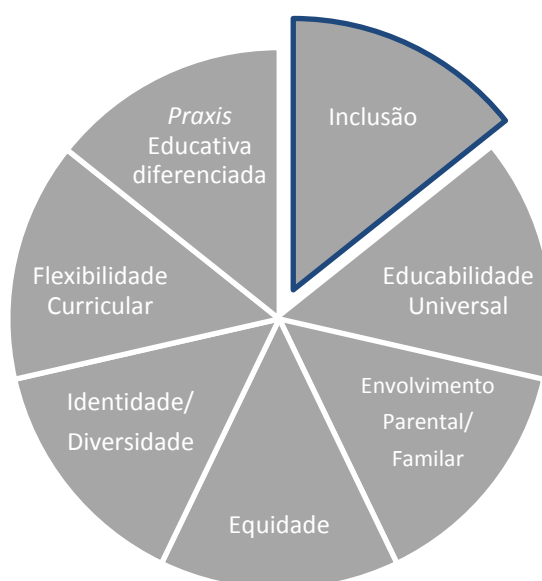


Gráfico n.º 1 – Visão holística e sistémica da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Alarcão e Roldão (2008) concentram-se na certeza de que o trabalho colaborativo e a supervisão entre pares são práticas decisivas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Porquanto, esta partilha que os intervenientes edificam pode, por si só, anuir a que estes se

sintam mais aptos e competentes para responder aos persistentes desafios. Caraterizam, ainda, os professores sendo uma entidade coletiva que deve ser sustentada pela partilha, pelo diálogo e pela aceção de objetivos comuns.

Machado (2017, p.10-11) indica a horizontalidade profissional existente na supervisão com e entre professores, aberta a trajetórias formativas pessoais em que o coletivo assiste no enriquecimento da «*potentia educandi*» do grupo e não para constranger os indivíduos que o integram, para orientar a uma reforma coletivamente sustentada e não à sujeição de práticas pedagógicas desajustadas. Trata-se, assim, de uma supervisão que envolve um processo de aprendizagem profissional que se fundamenta numa interação colaborativa do grupo capacitando o mesmo a novas aprendizagens. O mesmo autor carateriza a supervisão como um dispositivo formativo em cada elemento que,

“enquanto observador, contribui com o seu olhar para o olhar do outro e, enquanto observado, acrescenta o olhar do outro ao seu olhar, ambos implicados num processo de melhoria profissional, dos indivíduos e do grupo, cujo fim último é a afetividade e a melhoria do ensino”.

Alarcão e Roldão (2008), mencionam a noção de supervisão como uma atividade criadora de ambientes impulsionadores à edificação de competências e de desenvolvimento profissional. Deverá ser refletida como uma ação de orientação e regulação, ao invés de inspeção. Ainda neste seguimento, Mesquita e Roldão (2017, p.53), referem alguns pressupostos comuns que os vários modelos de supervisão incluem, no que diz respeito aos supervisores: “(i) a manutenção de uma aliança de trabalho; (ii) a observação e a avaliação; (iii) o apoio; (iv) o fornecimento de feedback construtivo; (v) a instrução, a modelagem e a tutoria; e (vi) um problema mútuo a resolver”. No que diz respeito aos formandos, os pressupostos são:

“(i) a compreensão das tarefas, das finalidades, das funções e dos limites da supervisão; (ii) a manutenção de uma aliança de trabalho; (iii) a preparação adequada para as sessões de supervisão; (iv) a abertura à mudança em função do feedback do supervisor; e (v) a tomada de decisões assertivas, devendo assegurar a iniciativa na discussão e aplicação de ideias inovadoras para a sua ação”.

Deste modo, partilhamos da mesma opinião que Roldão (2012, p.25) quando menciona que a supervisão deverá ser “partilhada, discutida e negociada”, bem como substanciada em interesses permanentes “de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes

alunos”. Ainda para Alarcão e Roldão (2008, p.54), a supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e desenvolvimento profissional num percurso sustentado”, tal como podemos verificar na figura seguinte.

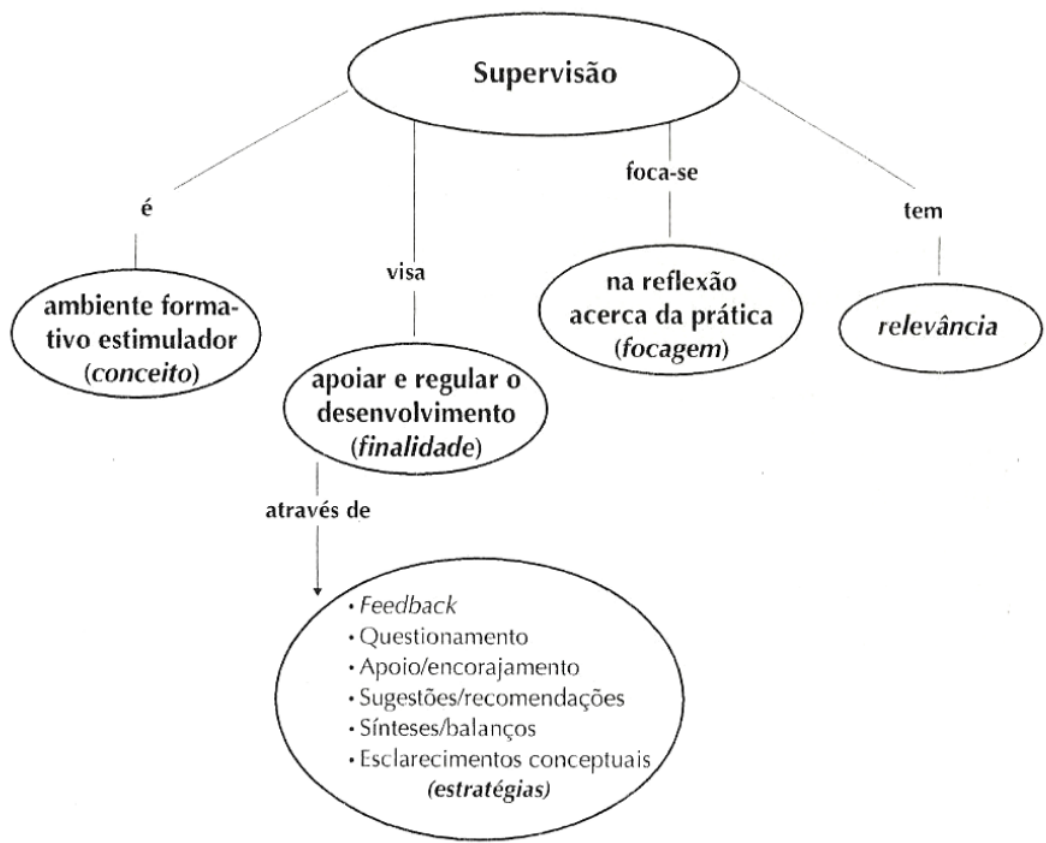


Gráfico nº 2 – Conceção e Práticas de Supervisão (Alarcão e Roldão, 2008, p. 53)

No que concerne à atitude do professor, este deve adotar uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma postura reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e, à posteriori, à adoção de estratégias adequadas para cada caso (Stoer, s/d). Para além disso, criar novos modelos de avaliação adequando-os às diferentes realidades, apostar na formação de todos os profissionais envolvidos e enriquecer as ligações e vínculos contextuais com a família e a comunidade, dado que o desempenho escolar é fortemente influenciado pelo ambiente familiar, pelo que se impõe ao sistema educativo uma aposta na coadjuvação entre escolas, famílias e atores locais, de modo a responder a essa diversidade dentro dos estabelecimentos de ensino.

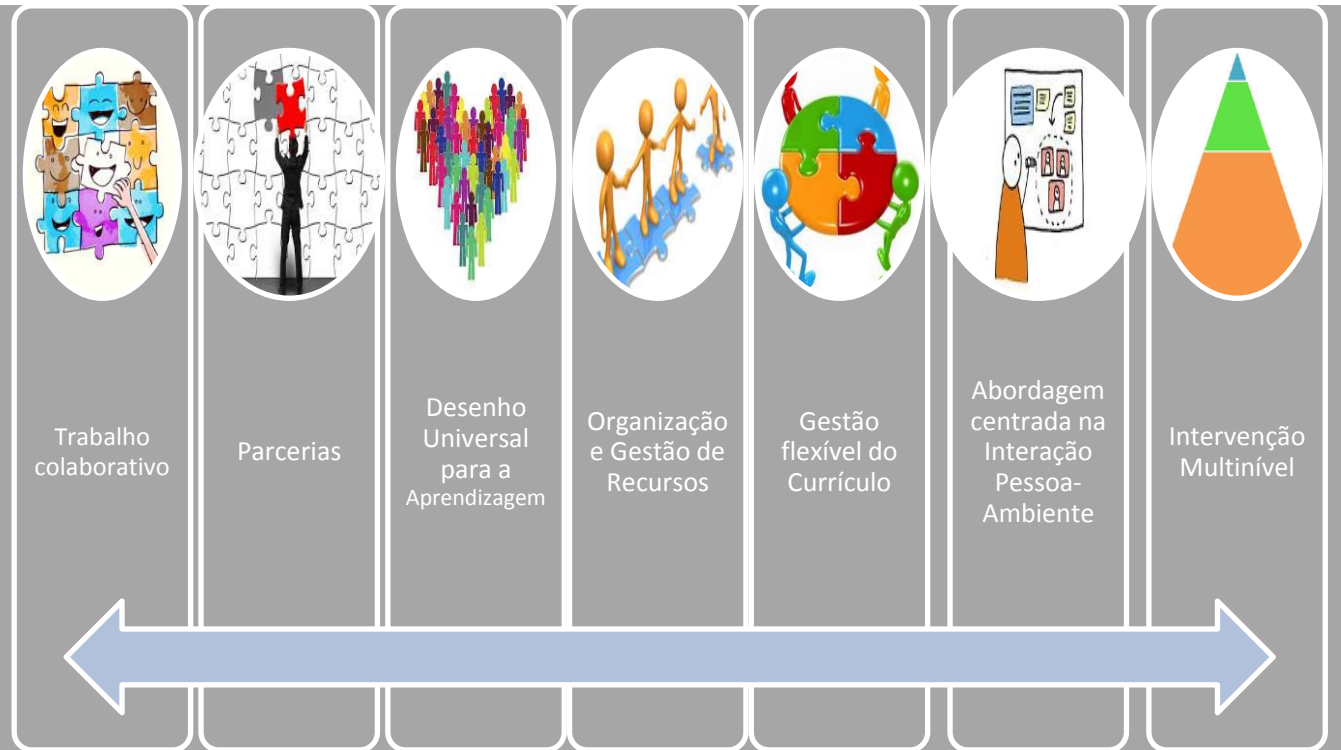


Gráfico nº 3 – Impacto das Práticas Educativas (Decreto-Lei n.º 54/2018)

Porquanto, uma vasta panóplia de estudos, bem como os documentos do PISA (OCDE), enunciam que os contextos familiares, sociais, económicos e culturais diversificados revelam impacto no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, sendo necessário preparar as escolas para acolher e oferecer oportunidades de aprendizagem a um leque variado de alunos. A diversidade dos contextos familiares e a heterogeneidade presente nas salas de aula são, assim, duas questões determinantes para a educação. A procura de respostas ordena perceção e envolvimento de todos os que têm responsabilidades ou se interessam pelo bem-estar dos alunos. O envolvimento das famílias na educação escolar e o esforço para aperfeiçoar a competência para responder à diversidade dentro das escolas revelam-se tarefas de todos os atores locais – professores, escolas, famílias e autarquias (Jesus, 2009).

No fundo a inclusão passa por

“proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor” (Leitão, 2010, p.21).

Partindo do princípio de que os problemas e a sua resolução adoptam um papel primordial no processo educativo, seguramente que as escolas deverão ser lugares onde alunos e professores se envolvem em atividades que os auxiliem a serem bem-sucedidos no que diz respeito ao entendimento e a encarar os problemas que se lhes deparam. Ajudar estes alunos a enfrentarem o seu preconceito ou estigma social ou cultural de uma forma gradual e controlada é o mais adequado, pois irá favorecer um melhor conhecimento da sua situação e construção de uma autoimagem positiva. Atitudes como a aceitação da pessoa-aluno, confiança em si mesmo e nos professores, empatia em relação às dificuldades e estímulo dos aspetos positivos da sua conduta apresentam-se como sendo o suporte de uma relação pedagógica proficiente e como um requisito fundamental para o sucesso escolar (Zabalza, 2000). O mais importante não é rotular o aluno, mas sim saber quais as suas dificuldades, quais as suas potencialidades e, a partir destas, procurar estratégias eficazes e implementá-las de forma a colmatar as lacunas existentes para alcançar o desenvolvimento integral. Facilitar e promover a convivência de todos os alunos com os seus pares estimula o desenvolvimento de competências de interação social prevenindo, de certa forma, a tendência ao isolamento. Não obstante, o descrito depende, naturalmente, da atitude e sensibilidade do professor para aproveitar essa energia para a formalização das aprendizagens que pretende.

Muito já tem vindo a ser feito. Tem sido concedida às escolas a autonomia para o desenvolvimento de um currículo mais flexível, alargando-se à escola pública instrumentos de trabalho e recursos especializados até aqui insuficientemente assegurados. Temos hoje um currículo mais individualizado que intensifica as aprendizagens, o trabalho interdisciplinar, o trabalho colaborativo, mais trabalho experimental e de investigação-ação, o reforço das áreas extracurriculares, trabalho de projeto e o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas associados à diversidade, de comunicação, bem como o pensamento crítico. A centralidade das escolas, dos seus alunos e professores tem permitido, assim, a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada a cada meio.

Não obstante, emerge a necessidade de fazer mais. Segundo Mendes (2018) as atuais políticas educativas começam a idealizar a criação de um apoio tutorial específico para alunos com diferentes especificidades culturais, de modo a que estes definam ativamente objetivos e estratégias adequadas, estruturando materiais e informação. Este recurso pretende, *grosso modo*, reduzir as retenções e o abandono escolar precoce. Também a

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania realça a relevância da Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos, desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, no âmbito da educação formal e não formal. Para isso, os alunos deverão desenvolver e participar ativamente em projetos de promoção e edificação de sociedades mais justas e inclusivas, do respeito pela diversidade e da defesa dos direitos humanos. Os instrumentos de avaliação externa e interna caracterizam-se cada vez mais formativos, estendendo-se a todas as áreas curriculares, experimentando dimensões performativas e áreas tais como a perceção e a produção oral nas línguas estrangeiras, promovendo uma intervenção na deteção de dificuldades de aprendizagem. Mendes (2018), dá também a conhecer a aprovação de um regime legal para a educação inclusiva onde se aposta numa escola que não deixa ninguém de fora, bem como num currículo adequado às necessidades e especificidades de cada aluno. Refere a implementação de um Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, com reforço de professores,

“com a implementação de 2915 medidas localmente decididas pelas escolas para agir ao primeiro sinal de dificuldade. A coordenação deste Plano acompanhou, proximamente, o desenvolvimento dos planos municipais e intermunicipais desenvolvidos em complementaridade e convergência com os Planos de Ação Estratégica das escolas. A este plano foram afetados 528 professores e técnicos. Este Programa, ao fim de dois anos, reflete-se na mais baixa taxa de insucesso e abandono escolar desde que há registo” (p.4).

Têm vindo a ser concebidos estudos sobre correlações entre os resultados dos exames e o contexto socioeconómico que possibilitam às escolas a tomada de decisões curriculares a partir das evidências. Formalizaram-se contratos com mais 200 psicólogos para as escolas, existindo hoje cerca de 900 psicólogos; foi aprovada a portaria de rácio de pessoal não docente, levando à contratação de mais 2500 Assistentes Operacionais para as escolas. Por último, foram editadas Orientações Curriculares para a Educação no sentido de valorizar todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Em jeito de conclusão, ao longo da sua vida profissional, os professores foram adotando formas de ensino que sugerem, atualmente, um ensino que não se unifica com o desenvolvimento da sociedade que está em constante renovação. A maior parte desses modelos não têm vindo a fazer face às imposições de um contexto social, cultural e educacional que, sucessivamente, invoca à inovação e à implementação de práticas, defendendo uma posição construtivista.

“As pedagogias diferenciadas terão condições para serem desenvolvidas ou não, de acordo com os contextos de ensino construídos pelo professor e as oportunidades que estes contextos representam na promoção de aprendizagens significativas, motivo pelo qual, importa abordar a importância de uma ação docente baseada nas teorias construtivistas da aprendizagem, partindo do pressuposto que esta seja facilitadora de aprendizagens diferenciadas” (Gouveia, 2012, p.53).

Os professores deverão alentar um ambiente participativo e interativo na escola e desenvolver projetos que envolvam todos os alunos, no sentido da aceitação da mudança e da inovação, bem como o respeito da identidade. A sua postura desempenha uma função determinante na conduta dos seus alunos, uma vez que afeta o seu discernimento e percepção, constituindo elementos precípuos das dependências sociais.

Assim sendo, mais do que exibir de uma forma comprometida os programas, importa refletir na planificação e avaliação dos mesmos. Essa consideração deverá ser coletiva por forma a observar o modelo de educação que se oferece, o interesse no envolvente social e cultural em que está inserido e o envolvimento dos temas transversais no processo de ensino e de aprendizagem para que possam oferecer um sentido inovador à prática educativa. Ou seja, o que se pretende é conceber um espaço de aprendizagem – uma escola aberta continuamente à vida, tendo em conta uma educação integral e crítica, onde os conteúdos programáticos refletem os dilemas sociais e culturais contemporâneos, num mundo cada vez mais interdependente e globalizado.

“Os professores tendem a fazer muitas perguntas sobre os conteúdos da aula e menos sobre os processos de pensamento, sendo fundamental questionar os alunos acerca da forma como pensam, como produzem ideias e os passos que dão para resolver problemas de modo a desenvolver o pensamento estratégico, solicitando-lhes estratégias, em vez de respostas imediatas. E porque é que este pensamento estratégico é tão importante? Porque organiza a aprendizagem e fomenta a autonomia neste processo diferenciado de aprender, repercutindo-se na vida adulta aquando da resolução de problemas do quotidiano” (Gouveia, 2012, p. 63-64).

Esta escola global deverá circunscrever uma identidade que considere as construções sociais, bem como as mudanças consistentes das culturas e das diretrizes sócio-económicas, revelando-se como zonas de trânsito entre a família e a sociedade procurando a transmissão de saberes para as novas gerações e pela determinação de valores, princípios e atitudes (Bolívar, 2000). O mesmo autor refere que se trata

“de afirmar pedagogicamente a ideia de um «nós» local e global, definido a partir da amplitude de miras que deve sustentar a coexistência de culturas diferentes em sociedades pluralistas, ampliando os suportes democráticos da convivência e os enraizamentos cívicos da coesão social” (p.174).

O objetivo passa pela formação de um projeto entre a escola e a comunidade atendendo a um processo educativo e cultural que esteja em harmonia com a vida da sociedade e que respeite a identidade de cada um. Para além disso, a apreciação que o professor faz do aluno, bem como a aceção que o aluno faz do seu professor transferem uma participação essencial para o discernimento dos intervenientes na relação educativa, que podem facilitar a apropriação de atitudes, de condutas, bem como interpretações do contexto social. O professor que ensina com entusiasmo e que lida com as complexidades que aparecem de uma forma positiva tem sentimentos de autoeficácia e confiança em si próprio, tem um ótimo sentido de identidade, sente-se valorizado por toda a comunidade e espera sempre o melhor dos seus alunos (Marujo & Neto, 2004). Para isso, é relevante que o professor crie meios favoráveis, limite objetivos e estratégias de ensino, para que o processo de ensino e de aprendizagem decorra de forma espontânea.

Segundo Nóvoa (1992) ser professor ou sentir-se como professor é a consequência de um decurso evolutivo, que é instituído no dia-a-dia, desde o momento da escolha da ocupação profissional. As práticas fixadas dos professores que lecionam há alguns anos arriscarão impedir todo um processo necessário de mudança. Verifica-se que mais do que oferecer tempo aos conteúdos curriculares demanda criar identidades. Neste contexto, torna-se imperativo repensar a formação, de base e contínua, mediante uma perspetiva de globalização. Ou seja, uma formação com um sentido mais prático, na base da diversidade, da diferença, tendo em conta a cultura global.

Tendo em conta a educação global, verifica-se, então, a necessidade de formar professores mais reflexivos, investigadores da sua própria ação, tendo em vista um ambiente educativo menos opressor e mais justo na consideração da identidade de cada um, separadamente das especificidades singulares. Face a estas evidências, o professor também deverá reconhecer e desenvolver uma identidade que afirme a diversidade cultural. “Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente ao ponto de ser verdade que, no plano da eticidade partilhada: *Eu sou tu e tu és eu!*” (Carneiro, 2009, p.57).

Segundo Miranda (2009), para que o professor possa responder à diversidade cultural que a sociedade determina carece de, por um lado, fruir de um entendimento da matéria a que se propõe lecionar, de forma a facultar perspetivas e pontos de vista que alienem estereótipos e

preconceitos e, por outro lado, que difundam a tolerância e a identidade das diferentes culturas presentes no espaço escolar. Para além disso, considera, ainda, que o professor deverá renovar a sua conduta, avaliar o seu desempenho, de modo a poder esboçar corretamente objetivos e adequar estratégias. Porquanto, a sociedade em que vivemos exige, mais do que antes, a capacidade de responder a situações novas, devendo os professores abandonar as metodologias predominantemente tradicionais. Com o crescimento acelerado de variações das tecnologias e da comunicação em rede, reconhece-se a pertinência de se rever a *praxis* educativa no processo de ensino e de aprendizagem da literacia, que conduzem a uma interação e colaboração entre todos os intervenientes na educação e comunidade envolvente. Porém, isto, depende da disponibilidade dos professores para aceitar a mudança e investir em novas competências e capacidades norteadas pela flexibilidade, consciência global e integração das tecnologias no contexto educativo intercultural.

Peres (1999, p.180), no que concerne ao currículo tendo em conta a diversidade cultural, elucida para: i) a valorização da participação de todas as culturas no desenvolvimento do conhecimento humano; ii) a motivação dos alunos para o entendimento de outras culturas; iii) o aprovisionamento de esclarecimentos aos alunos sobre os valores e modos de vida de outras culturas; iv) a compreensão das consequências dos preconceitos, dos estereótipos e das várias formas de discriminação; v) o respeito pelas experiências e modos de vida característicos da cultura de origem de todos os alunos, desde que não atendam contra a dignidade humana. Já no que diz respeito às ferramentas pedagógicas e práticas educativas a serem adotadas na escola, indica que devem ter em consideração uma visão multicultural da sociedade, precavendo o etnocentrismo, os preconceitos e os estereótipos. Acrescenta que as mesmas deverão facultar uma comunicação efetiva entre os alunos e que a língua materna do aluno deverá ser protegida, de modo a que o bilinguismo deste possa ser uma mais-valia para a escola e para a comunidade envolvente.

Vários são os autores, como os quais adicionamos a nossa concordância, que referem que para a materialização dos objetivos interculturais impõem-se alterações no sistema escolar. Apontam para a concretização do princípio da igualdade de oportunidades, em que se reconheça o seu papel ativo de todos os alunos na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. A par disso é essencial reconsiderar o caráter monocultural das escolas, alterando funções, conteúdos e métodos. Outro aspeto que defendem é a recriação e adequação dos manuais escolares, que são escritos usualmente na perspetiva da cultura

dominante, bem como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais, porquanto a educação intercultural demanda profundas transformações no processo de ensino e de aprendizagem. Por último, referem a formação e a capacitação dos professores para a Educação Intercultural, dos quais depende o sucesso educativo (Carneiro, 2009; Miranda, 2009 & Nóvoa, 1992).

A perspectiva intercultural da educação compromete, assim, mudanças profundas na *praxis* educativa, que passam pela oferta de oportunidades educativas a todos os alunos, independentemente das suas origens, pelo desenvolvimento de processos educativos diversificados que atendam a complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes, assim como pela renovação do processo de formação dos professores.

3. Impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Intercultural

Um outro aspeto erguido pela globalização, que tem reflexos na construção da identidade ao nível da Educação Intercultural dos indivíduos, é o impacto das tecnologias de informação e comunicação. Num mundo em rede, constantemente interligado e subjugado a energias de intercomunicação inevitáveis, a consciência global é igualmente interdependente. A utilização das Tecnologias revela-se uma forma de inclusão, já que apoiam na habilitação ao nível escolar, social e profissional, ativando uma estruturação inovadora da relação humana e cultural.

"À medida que o mundo se transforma lentamente numa aldeia global, a paisagem constituída pela imprensa, os livros, o rádio, a televisão, o cinema, a internet, para além de um amplo conjunto de dispositivos digitais, contribui para aumentar a visibilidade da diversidade cultural e para formar os nossos gostos, os nossos valores e a nossa concepção do mundo" (UNESCO, 2009, p.18).

As variantes das tecnologias atuais têm avançado de forma célere e encontram-se cada vez mais presentes nos vários setores da sociedade. Para o sociólogo Pierre Lévy (1999, citado por Kenski, 2007) as tecnologias estão presentes na própria história da evolução humana, por força das consequências experienciais e culturais, elucidando novas perspetivas da nossa entidade e identidade, potenciando o poder da perceção e da intervenção no mundo de modo a ocasionar a própria interpretação da realidade.

Atualmente subsiste uma maior diversidade de alunos nas escolas e, por isso, estas deverão envolver ao nível dos seus projetos educativos as adequações essenciais respeitantes ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo a poderem replicar adequadamente as necessidades dos alunos, certificando uma maior e tenaz participação destes nas atividades de grupo ou turma e na comunidade escolar em geral (Decreto-Lei 3/2008). Ora, progressivamente, tem vindo a verificar-se que o uso das Tecnologias é uma forma de inclusão social e cultural, quando possibilitam que todos os alunos possam acompanhar as aulas, habilitando-os ao nível escolar, social e, *à posteriori*, profissional. Um dos objetivos da educação sucede na redução de estigmas e de diferenças sociais e culturais entre os alunos, considerando a atitude do professor terminante no que diz respeito à seleção dos materiais a empregar no processo educativo, bem como de tarefas e tecnologias de informação e de apoio que usem a diferença para difundir a participação de todos.

Erguem-se novas práticas e conteúdos relacionados com o crescimento de produtos culturais e tecnologias de informação e de comunicação, alcançáveis através da internet, dos telemóveis ou de equipamentos semelhantes. Deste modo, a formação cultural e da comunicação, bem como os seus modos de divulgação e de utilização, suportam transformações consideráveis, determinadas pela conectividade, pela interatividade e pela identidade (UNESCO, 2009).

Em síntese, a rede de informação e comunicação revela que pode ajudar a diminuir expressivamente as diferenças existentes ao nível económico, político, social e cultural, numa escala local ou mundial, bem como colmatar os desvios que subsistem entre os diferentes grupos de uma mesma sociedade. Não obstante, tal como defende Cortella (2014, p.19) “não podemos continuar a viver numa escola em que boa parte dos alunos é do século XXI, os professores do século XX e os métodos do século XIX”.

3.1 A literacia digital no processo de ensino e de aprendizagem

Sabendo que atualmente existe uma maior diversidade de alunos nos nossos estabelecimentos de ensino, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem necessárias para responder adequadamente às necessidades permanentes dos mesmos, com vista a assegurar a sua participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

As tecnologias existentes têm avançado de forma acelerada e estão cada vez mais presentes em todos os setores da nossa sociedade, nomeadamente na escola. Segundo Pierre Lévy (1999, citado por Kenski, 2007) as tecnologias estão presentes na própria narrativa do desenvolvimento humano. Desde um simples objeto, como um pau, que tenha sido usado de apoio (bengala) no tempo em que o homem vivia nas cavernas até às modernas próteses de fibra de carbono que substituem as pernas. O próprio fogo que começou por proporcionar ao homem cozinhar o que ía caçando, nos dias de hoje também move motores de combustão interna e produz energia. Neste sentido, no âmbito educacional, as Tecnologias vêm viabilizar a acessibilidade e representam um papel fundamental na medida em que permitem

ao aluno ultrapassar as suas limitações, desenvolver as suas aptidões e as habilidades de alfabetização digital.

De facto, um dos mais importantes objetivos do processo educativo é a literacia, que corresponde a um direito precípua do indivíduo: “a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independente da idade ou da frequência ou não a de um determinado sistema escolar” (Rosa-Maria Torres, 2008, citado por Azevedo, 2011, p.1). Segundo o organismo internacional UNESCO (2004), o conceito de literacia mostra que este integra, no seu espectro semântico, sistemas de alteração social e política, muito para além do aprendizado das técnicas de leitura e de escrita. Na sociedade atual, novas formas de literacia despertam os professores para executar estratégias diferenciadas que transformem os alunos em leitores de sucesso na sociedade digital, incentivando-os a desenvolverem as suas competências de leitura. A tecnologia está a modificar as “práticas de leitura, abrindo caminho à consolidação de *multiliteracias* alicerçadas pelo desenvolvimento da comunicação em rede. Viajando da página ao ecrã, são apresentados exemplos de novas práticas de leitura na internet e enfatizadas formas multimodais da reconstrução do conceito de literacia” (Melão, 2010, p.75). Deste modo, aponta-se a necessidade de a escola não se alienar das práticas de estímulo à aprendizagem da literacia, das competências e experiências que a leitura e a escrita, a comunicação e a interação com as novas tecnologias obriga. Ou seja, comunicar e participar globalmente demanda, da parte dos alunos, o domínio de literacias múltiplas, “as quais incluem habilidades, estratégias e disposições para, com sucesso, poder explorar e tirar partido da internet e de outras tecnologias emergentes para o crescimento pessoal, para o lazer e para o trabalho dos sujeitos aprendentes” (Azevedo, 2011, p.11). O sucesso na literacia dependerá dos contextos e das práticas adoptadas que persigam o desenvolvimento da tecnologia, onde não só a escola e os seus profissionais como também as comunidades envolventes deverão participar de forma ativa na edificação de novos rumos de conhecimento (Azevedo, 2009; Sylvester & Greenidge, 2009, citado por Melão, 2010).

A utilização das ferramentas de informação e comunicação como práticas impulsionadoras da literacia resulta em atividades de trabalho colaborativo, na oportunidade de estabelecer ligações interculturais e em experienciar a “actividade dos alunos como sujeitos críticos, resolvidores de problemas e ciber navegadores” (Labbo, 2005, citado por Azevedo, 2011, p.10). Falamos, deste modo, de literacia digital que é definido, *grosso modo*, como a

competência de compreender e de utilizar informação de várias fontes digitais. Ou seja, a habilitação que a pessoa tem para cumprir tarefas em ambientes digitais - capacidade para ler e decifrar os media, para representar dados, manipular digitalmente imagens e replicar os conhecimentos obtidos em ambientes digitais (Jones-Kavalier e Flannigan, 2006, citado por Loureiro & Rocha, 2012).

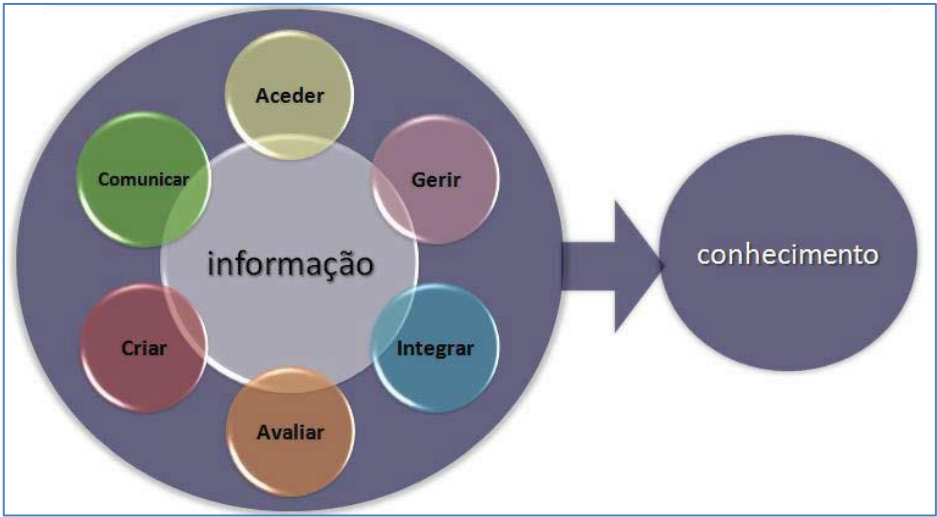


Gráfico nº 4 - Informação como geradora de conhecimento (Loureiro & Rocha, 2012, p. 2729)

Ora, e como anteriormente vimos, educar para a literacia compromete identificar pertinência aos materiais escritos e ao processamento dessa informação. Não obstante, sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, mas “requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade” (Azevedo, 2011, p.5). Gutiérrez e Tyner (2011), referem, ainda, que, relativamente aos estudantes, estes preferem adquirir as competências da literacia através das Tecnologias de Informação e Comunicação, em ambientes informais, tendo em conta uma *praxis* educativa mais crítica e libertadora.

Denota-se que a competência da linguagem escrita apresenta-se como uma formalidade necessária do mundo da informação e do conhecimento, pois induz ao ingresso permanente de novas informações e conhecimentos em permanente mudança. O saber lidar eficazmente com as diferentes informações, em diferentes configurações, remete-nos para “um uso

competente da linguagem escrita, exigindo-se, por conseguinte, uma adequada articulação entre sociedade, indivíduos e literacia” (Lima Santos & Gomes, 2004, p.1-2).

A instituição escolar emprega um pluralismo que a representa na sua diversidade, estimulando interpretações da realidade que excedem cada sujeito e exibindo uma dúplici caracterização. Por um lado, pelo cenário singularizado por “dinâmicas colectivas e institucionais que os seus próprios agentes alimentam ou interpretam incessantemente” e, por outro lado, pelas redes e estruturas sociais que “procuram harmonizar os direitos de todos com as metas mais globais do desenvolvimento social, num mundo cada vez mais interdependente e globalizado” (Gómez, 2000, p.171-172). Ser capaz de empregar a língua de uma forma abrangente, nomeadamente ser capaz de ler, escrever e de interpretar, com eficiência, as reproduções gráficas e figurativas do mundo atual e fazê-lo de forma autónoma e espontânea, compõem um dos desafios com que se defrontam a escola e a sociedade (Azevedo, 2011). Falamos em literacia que, conforme Rosa-Maria Torres (2008, citado por Azevedo, 20011, p.1), é uma parte integrante fundamental da educação e representa um direito primário do indivíduo.

“A conexão destes saberes, capacidades e competências com uma sociedade de bem-estar e com o desenvolvimento económico são, nos dias de hoje, um estímulo suficientemente atractivo para que a educação para a literacia seja concebida, nas sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, como um autêntico desígnio nacional, transversal a toda a sociedade”.

Vários são os legados teóricos que corroboram da opinião de que não subsiste uma forma única de asseverar o êxito em literacia, isto porque, atualmente reconhece-se que as literacias são múltiplas e que devem ser treinadas tendo em conta as diversas práticas sociais (Lankshear, Gee, Knobel & Searle, 1997; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Landis, 2003; Verhoeven, 2005; Knobel, Michele & Lankshear, 2007, citados por Azevedo, 2011).

Segundo a National Adult Literacy Agency (2004, citado por Azevedo, 2011, p. 2) a literacia é “um conceito que incorpora, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita”. Deste modo, educar para a literacia compromete o treino em todos os contextos exequíveis de atividades que favoreçam a aprendizagem e a prática da língua, numa multiplicidade de situações, procurando habituar os alunos às dimensões textuais existentes. Freire & Macedo (1987) referem que educar para a literacia compromete que se olhe para a sociedade como um *todo*, explorando a especificidade dos indivíduos que os qualificam,

desenvolvendo estratégias que tenham em conta os contextos plurais, que colaborem no crescimento cultural de todos e possibilitem compreender a educação como um processo construtivo. Assim, quer a escola como os intervenientes educativos, nomeadamente os professores, segundo Subirats (1999, citado por Gómez, 2000, 174), “não podem ver-se reduzidos a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades”, exclusiva e excludora. Trata-se de assegurar pedagogicamente a existência do “nós” local e global, singular, universal e digital, suportado num contexto multicultural, de sociedades pluralistas, alargando os suportes da convivência cívica e social. Ou seja, no que diz respeito ao estímulo da literacia, verifica-se a emergência de a escola não se alienar das competências e experiências que a leitura e a escrita e, também, da comunicação e da interação que as novas tecnologias obrigam. Deste modo, para que os alunos possam participar no mundo global, deverão dominar literacias múltiplas, de modo a poderem, também, tirar partido das tecnologias provenientes para o desenvolvimento pessoal (Leu, Mallette, Karchmer & Kara-Soteriu, 2005). Os mesmos autores referem que

“se até há 15 anos atrás as literacias se fundamentavam na preparação dos alunos para a capacidade de uso efectivo do livro, do papel e de tecnologias de escrita, hoje as novas literacias (...) mudam regularmente, já que as tecnologias que as sustentam se encontram em processo contínuo de aperfeiçoamento. Aprender o *como fazer* ou, dito por outras palavras, *aprender a pensar*, constituem, desta forma, enfoques muitíssimo relevantes quando nos referimos ao conceito de literacia digital” (p.4).

Em síntese, verificam-se vários aspetos positivos na utilização da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Corroborando Santos (2006, citado por Melão, 2010, p.84), salientam-se, entre outros, alguns benefícios, como o acesso a uma pluralidade de estilos narrativos que potencia uma diversidade de escolhas, a interação proficiente entre a imagem e a escrita e a possibilidade de os alunos poderem visualizar os seus textos publicados *online*, podendo estes serem comentados e discutidos pelos seus colegas, professores ou familiares, despertando-lhes a motivação pela literacia num processo de interação e diversidade.

3.2 A importância da aquisição da competência digital nos professores no construto de uma *praxis* educativa flexível e adequada ao contexto intercultural

A instituição escolar emprega um pluralismo que a representa na sua diversidade, incitando interpretações da realidade que excedem cada sujeito e exibindo uma dúplici caraterização. O impacto das tecnologias de informação e comunicação caracteriza-se por um aspeto erguido pela globalização, que tem reflexos na construção da identidade ao nível da Educação Intercultural dos indivíduos.

Por sua vez, os professores não devem proceder de forma imparcial numa sociedade em constante renovação, cada vez mais crítica. Requerem investir ao nível da sua formação de modo a adquirir competências digitais, interculturais e profissionais, para gerenciar novas realidades decorrentes da diversidade e das tecnologias, assim como adquirir uma consciência global tendo em conta as especificidades individuais.

Ao longo do percurso profissional, os professores têm vindo a adotar estratégias de ensino que não têm vindo a fazer face às exigências de um contexto social e cultural que, continuamente, evoca à mudança, inovação e implementação de práticas ajustadas. Com a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação, revelou-se fundamental que os intervenientes educativos conquistassem um conjunto de competências adicionais avançadas às requisitadas até então, tendo em vista uma participação ativa e integral na sociedade da informação, sendo assim necessário falar em competência digital. A competência digital é, assim, uma condição para um antecessor da literacia digital, mas que não pode ser descrita como literacia digital (Martin, 2008, citado por Azevedo; Pedro & Santos, s/d). Segundo o mesmo autor, “a atividade ao nível de um uso apropriado e informado é suficiente para descrever alguém como ‘*digitally literate*’ (Martin, 2008, citado por Azevedo *et al.*, s/d, p.32).

Os mesmos autores fazem referência a uma interessante análise de literatura feita por Bingimlas (2009), cujo objetivo era investigar as objeções aquando da incorporação da tecnologia na educação, apurando a falta de confiança, de competência e de acesso aos recursos. Neste contexto, por forma a colmatar estas evidências revela-se emergente “oferecer aos professores recursos tais como *software* e *hardware*, um desenvolvimento profissional efetivo, tempo suficiente, suporte técnico... e acesso a programas de formação de professores”, contribuindo para que o docente se sinta mais habilitado para o uso das

tecnologias (Garcia *et al.*, 2011, p.81). Estas mudanças no ensino, especificamente na formação inicial dos futuros professores, impõem novas competências essenciais para a organização de um perfil docente inovador, que empregue as tecnologias no trabalho dos conteúdos educacionais e que as utilize de forma interativa e consciente. Ou seja, para se conseguir atingir os resultados desejáveis, é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos mais aprofundados e formação específica no âmbito das novas tecnologias, assim como estejam motivados para as promoverem e desenvolverem-na como experiência educacional mediante a incorporação destas ferramentas como recurso.

Assim, os professores deverão encorajar para uma atmosfera participativa e interativa na instituição escolar e potenciar projetos digitais que envolvam todos os alunos, no sentido da mudança e da inovação, bem como o respeito pelas especificidades. Isto porque, o desenvolvimento das competências digitais promovem a inclusão, bem como habilitam ao nível escolar, social e profissional, ativando uma estruturação inovadora da relação humana e cultural.

Ao longo do percurso profissional, os professores nem sempre têm vindo a adotar estratégias de ensino que atendam às exigências de um contexto social e cultural que, continuamente, evoca à mudança, inovação e implementação de práticas ajustadas. Estes profissionais de educação não devem proceder de forma imparcial numa sociedade em constante renovação, cada vez mais crítica. Requerem investir ao nível da sua formação de modo a adquirirem competências digitais, interculturais e profissionais, a gerenciarem novas realidades decorrentes da diversidade e das tecnologias, assim como adquirirem uma consciência global tendo em conta as especificidades individuais dos seus alunos. Ora, a competência digital surge como a utilização segura e crítica das tecnologias, sustentada pelas competências das Tecnologias de Informação e Comunicação: o uso do computador para adquirir, avaliar, apresentar, armazenar, produzir e para comunicar e participar em redes sociais (Gutiérrez & Tyner, 2011). Não obstante, o facto de tudo poder ser partilhado *online* pode conduzir a alguns riscos para os utilizadores. “Situações de usurpação e de plágio podem ser mais frequentes. Assim, ter a capacidade e o discernimento de conseguir pesquisar e seleccionar a informação mais credível é um requisito e uma competência essencial numa sociedade em rede” (Loureiro & Rocha, 2012, p.2726). Assim, por sua vez, a *praxis* educativa, que contempla o uso de tecnologias digitais, traduz-se num desafio para os professores pela aquisição de competências indispensáveis diferentes das tradicionais. Aponta-se, então, para

a necessidade de uma (re) orientação do papel e da prática do professor enfrente à cultura digital, que considere a sua aptidão para compreender as novas tecnologias de informação e de comunicação e interpretá-las como instrumentos competentes de reforçar a interação entre as pessoas. De facto, “não é possível vivenciar na prática aquilo que se desconhece, tampouco é possível promover a aprendizagem de conteúdos que não se domina, que não se teve a oportunidade de construir” (Mello, 2000, citado por Garcia; Rabelo; Silva & Amaral, 2011, p.80). Ou seja, para se conseguir atingir os resultados desejáveis, é fundamental que os professores detenham o acesso a conhecimentos mais aprofundados, globais e formação específica no âmbito das novas tecnologias, assim como permaneçam motivados para as difundirem e desenvolverem-na como experiência educacional, mediante a integração destas ferramentas como recurso educativo. “As tecnologias digitais interativas instauram uma revolução antropológica, mais do que tecnológica, pois novas relações entre o ambiente e os seres humanos são desencadeadas” (Garcia *et al.*, 2011, p.80-81). Assim, os professores deverão estimular um ambiente participativo e interativo na instituição escolar e promover projetos de cariz múltiplo que envolvam todos os alunos, no sentido da mudança e da inovação, bem como o respeito pela diversidade.

Em forma de síntese, o envolvimento das literacias múltiplas, bem como o desenvolvimento das competências profissionais interculturais diligenciam a inclusão, bem como capacitam ao nível escolar, social e profissional, ativando um fortalecimento da relação humana e cultural. Corroborando as considerações de Romero (2008, Garcia *et al.*, 2011, p.83), as céleres mudanças tecnológicas decretam novos ritmos para a comunicação que demandam ao professor “a aquisição de novas competências sócio-profissionais embasadas na abertura, flexibilidade, conscientização e integração da utilização das TIC e o tratamento da diversidade intercultural”. Ou seja, consideram-se dois os tipos de competências fundamentais que o professor deverá conquistar, por um lado a competência intercultural que se refere às diferenças educativas interculturais dos alunos, atendendo ao seu contexto, cultura e identidade e, por outro, a competência digital, que tributa a literacia digital e solicita ao professor a aquisição de capacidades para incluir as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

4. Considerações Finais

A escola tem um papel decisivo a desempenhar na formação e desenvolvimento das crianças e dos jovens, no sentido de minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma plena inclusão na escola e, posteriormente, na sociedade. Ao pretender encontrar respostas eficazes para as especificidades de todos os alunos, dever-se-á compreender o processo que permite formalizá-las, bem como criar ambientes de aprendizagem saudáveis em que o mote seja a colaboração de todos. Segundo Barrosa (1992), a grande dificuldade da escola é hoje a de responder satisfatoriamente a todos, assegurando-lhes um bom equipamento educativo. Isto depende, naturalmente, da atitude e sensibilidade do professor para utilizar essa energia para a concretização das aprendizagens que pretende. É necessário dotá-los de competências profissionais interculturais para poderem ajudar e apoiar os alunos, de modo a contribuírem para o seu desenvolvimento integral. Para além disso é pertinente que se verifique confiança na experimentação e adoção de novas práticas inclusivas, métodos e técnicas específicas de trabalho, adequações curriculares e equipamentos inovadores, bem como a aceitação das diferentes Tecnologias que são promotoras e facilitadoras do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Com as possibilidades proporcionadas pelos recursos tecnológicos poder-se-á delinear um perfil mais completo do aluno considerando que essas ferramentas, em associação, lhe permitirão a garantia à igualdade na educação bem como aos seus direitos como cidadão e a adaptação ao conhecimento do meio até então desconhecido. Porquanto, “as novas correntes pedagógicas referem que são as estratégias de aprendizagem (currículos, programas, métodos e técnicas) que se devem adaptar às características de cada criança e não o contrário” (Sousa, 2011, p.73). A dimensão das Tecnologias não se limita a recursos na sala de aula, mas abrange todos os ambientes da escola e da comunidade envolvente, proporcionando o acesso e a participação constante de todos os alunos, em que o professor e toda a comunidade escolar têm a responsabilidade de construir e promover um ambiente acessível e inclusivo, eliminando quer barreiras físicas mas também ideológicas.

2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV - Metodologia de Investigação

1. *Design* da Investigação - Introdução e enquadramento da população em estudo

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31).

O presente capítulo refere-se à descrição do percurso metodológico na realização do estudo empírico, enquadrando o *design* da investigação - a caracterização do problema, a definição dos objetivos, as opções metodológicas, os procedimentos de investigação e a caracterização da população em estudo.

A sociedade atual depende, cada vez mais, da capacidade de resposta às situações novas. Um dos objetivos basilares da educação reside na restrição de diferenças sociais e culturais entre os alunos. Deste modo, a posição do professor considera-se imperatória aquando da seleção de estratégias a empregar no processo de ensino e de aprendizagem, bem como de atividades que apliquem a diferença para divulgar a participação de todos. O professor, numa perspetiva multiculturalista, requer reverenciar a identidade face ao pluralismo e é através de uma consciência global que o mesmo poderá compreender *o outro* e a sua cultura. Contudo, esta posição está sujeita à recetividade dos mesmos profissionais de educação na aceitação da mudança e no desenvolvimento de novas competências orientadas pela diversidade e pela consciência global no contexto educativo intercultural, edificando uma outra *praxis* pedagógica, adequada, que colabore na construção de uma escola e de uma sociedade mais justa e democrática.

Face ao paradigma subjacente e atendendo à emergência de uma educação com índole intercultural nas nossas escolas, foi nossa pretensão perceber se a presença deste novo conceito nas escolas influi a aquisição de novas competências profissionais interculturais e digitais, se existe uma consciência global que desperta para a interculturalidade, se os professores desenvolvem metodologias e práticas ativas e adequadas ao registo social, assim

como se reverenciam a aprendizagem cooperativa e a linguagem na *praxis* educativa, por forma a promover a diversidade e o sucesso escolar. Ou seja, perceber as necessidades de formação dos professores aquando da presença da diversidade cultural nas suas turmas.

Deste modo, realizou-se o estudo empírico num meio escolar situado em Loures, selecionado por conveniência, dado o seu perfil intercultural, porquanto acolhe alunos pertencentes a diversos grupos étnico-culturais e migratórios, nomeadamente ciganos, búlgaros, romenos, ucranianos, chineses e africanos, que revelam dificuldades ao nível das competências em Língua Portuguesa, coexistindo alunos oriundos de zonas rurais e urbanas, de bairros onde predomina a classe média e de bairros com estatuto socioeconómico e cultural muito baixo. O enquadramento geográfico deste estudo deveu-se ao facto da investigadora ter sido docente de Educação Especial na referida escola e acompanhar alunos de Baixa Visão e Cegueira em algumas disciplinas nas turmas selecionadas; facto que foi ser determinante para a realização deste estudo, porquanto a mesma comportar experiências prévias com a população e conhecer o grupo/indivíduos (professores) com os quais interagiu durante as suas observações. A atenção dada à conjuntura na sua complexidade e multidimensionalidade, assim como ao contacto direto com o objeto de estudo, foi adotada pela investigadora desde a sua génese, colocando-a concomitantemente nos papéis de investigadora e de professora, o que requeria uma incorporação nos contextos profissionais dos sujeitos. Claro que a atitude adotada não fora somente de observadora dada a natureza do papel de professora, despendendo, naturalmente, de bastante tempo no “terreno”. Para além disso, procurou-se não descuidar a complexidade do contexto em que os dados foram sendo recolhidos, centralizando-se toda a fase de recolha de dados na investigadora que, ao mesmo tempo, executou o papel de professora, observadora, entrevistadora e técnica de transcrição das entrevistas, de modo a conseguir-se deter as múltiplas dimensões que constituíram o contexto de investigação e as dinâmicas que se instituíram entre elas.

De facto, esta escola sucedeu numa escolha distinta para poder-se desenhar e concretizar esta investigação, porquanto percebeu-se que se trata de uma entidade que procura novos caminhos e novas abordagens, por conseguinte. Rapidamente, envolvemo-nos em diversas iniciativas no encontro de condições para a inclusão de todos os alunos, mesmo os com deficiência, residentes nessa área. Tomámos consciência que precisávamos, também, de sermos eficazes na forma de lidar com os problemas emergentes, tais como o abandono escolar, as objeções na integração social e a consequente exclusão. Como investigadores e

profissionais de educação pertencentes à escola, também nós contribuímos para a edificação de uma escola melhor para todos levando-nos a procurar e contactar diferentes instituições locais, a trabalhar com as estruturas de Educação Especial e com organizações externas no âmbito da formação de diversidade cultural, consentindo à escola diligenciar um contato mais próximo entre os professores e as famílias dos alunos oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, contribuindo para a valorização social e motivação escolar. Durante este estudo foram tidas em consideração as questões éticas, procurando manter a integridade do processo de investigação bem como da população a investigar.

1.1 Caracterização do contexto escolar em estudo

Tal como já foi dito, o estudo empírico sucedeu numa escola sita nos arredores de Lisboa, situada em Loures, frequentada por alunos da cidade e das cidades vizinhas. A partir dos anos noventa, com a prática do programa de erradicação dos bairros degradados e a construção de bairros de realojamento a comunidade escolar desta escola sofreu grandes transformações. Desde essa altura que se tem verificado um crescente de população muito diversificada ao nível social, étnico, cultural e económico, bem como uma eminente percentagem de filhos de imigrantes provenientes dos PALOP. Face ao exposto, este meio escolar tem vindo a ser sujeito a vários programas de desenvolvimento e de promoção de educação inclusiva, no sentido de prestar apoio no desenvolvimento profissional dos professores, partilha de experiências e formação, bem como a receção de colaboração por parte de organizações locais que desenvolvem um trabalho de proximidade com as famílias na comunidade. Este projeto tem vindo a concentrar-se na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e na participação de todos os alunos, difundindo abordagens mais inclusivas a todos os níveis da vida escolar. Esta política de Inclusão encontra-se definida no Projeto Educativo do Agrupamento 2014-2017, delineado pelos pontos seguintes: i) Promoção da igualdade de oportunidades; ii) Formação integral de todos os alunos; iii) Preparação dos alunos para um papel ativo na sociedade; iv) Valorização dos alunos como pessoas em interação com outras, no respeito pela sua própria cultura e pelas dos outros. O Projeto Educativo

“surge, pois, como o documento de planificação estratégica de ação educativa do agrupamento, que exprime a identidade das escolas e funciona como organizador da

diversidade e que deve servir como quadro de referência no qual se revejam todos os membros da Comunidade Educativa” (Projeto Educativo 2014/2017, p.5).

Trabalhando em colaboração com todos os departamentos curriculares, existe o Departamento de Apoio à Aprendizagem, que contempla diversos serviços e projetos, como o departamento dos apoios educativos, o Serviço de Psicologia e Orientação, a Unidade de Inserção na Vida Ativa, entre outros. Outra curiosidade nesta escola é que delegam aos alunos voluntários do 9º ano (último ano) funções de tutores de alunos que ingressam o 5º ano pela primeira vez, que ao longo do ano manifestam uma postura de “proteção”.

Neste âmbito, resultado desta política inclusiva, várias medidas estão contempladas para incluir os novos alunos da comunidade, nomeadamente programas de integração de novos alunos como aulas de Português como Língua Não Materna direcionada para alunos falantes de outras línguas, Currículos funcionais para os alunos com multideficiência e autistas, integrados nas turmas regulares (segundo o Decreto-Lei 3-2008, de 7 de janeiro) e Planos Individuais de Transição que se destinam a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional, para alunos com idade superior a 14 anos, inclusive os em risco de abandono escolar.

A constituição do Agrupamento integra 12 escolas do Ensino Pré-Escolar e do 1º Ciclo e a Sede de Agrupamento com ensino dos 2º e 3º Ciclos. Este Agrupamento promove, também, o desenvolvimento de outras ofertas educativas, nomeadamente a alunos cegos e de baixa visão, por ser uma escola de referência; a alunos com multideficiência, por existir uma Unidade de Multideficiência; a alunos com Perturbação do Espectro de Autismo, uma vez que subsistem duas Unidades de Ensino Estruturado. Num meio de baixa escolaridade, com algum desemprego, como é o caso, a preocupação com o abandono escolar constitui-se, ainda, como um grande desafio. Deste modo, o Agrupamento de escolas adotou como medidas diferenciadas de grande repercussão a nível nacional os Cursos de educação e formação para jovens (CEF), em que os alunos poderão adquirir uma certificação escolar e profissional, constituindo-se como uma oportunidade para concluírem o 6º, 9º ou 12º ano e, concomitantemente, obterem uma qualificação profissional certificada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP); os Percursos Curriculares Alternativos, tendo em vista a motivação dos alunos, detendo os Cursos de Ensinos Articulado de Música e de Artes como oferta educativa, os Cursos Vocacionais de 2º e 3º ciclos e a promoção de turmas com número reduzido de alunos, para favorecer a inserção e facilitar a aprendizagem dos alunos.

A existência deste tipo de oferta educativa depende, anualmente, de proposta fundamentada da escola e de aprovação prévia, por parte da DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, no âmbito das competências que lhe são conferidas de gestão da rede escolar.

Em relação aos recursos humanos, o agrupamento, ao nível do corpo docente, apresenta um número total de 216 professores, sendo 155 professores e educadores do quadro e 61 contratados, distribuídos por todos os níveis do ensino básico, incluindo os técnicos que lecionam as turmas CEF, os professores de intervenção precoce e duas psicólogas. A autonomia ao nível da Escola é fundamental para responder de modo adequado aos constantes desafios de mudança e inovação que se lhe apresentam e uma forma de incrementar a igualdade de oportunidades.

Tendo em conta os dados fornecidos pelo Serviço de Ação Social Escolar, verifica-se que 50,8% dos alunos desta escola são provenientes de famílias de estatuto socioeconómico baixo e, em alguns casos, no limiar da pobreza. Aquando do último Relatório de Avaliação do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, o insucesso escolar continua a ser a questão que continua a preocupar, registando-se melhorias significativas quando são implementadas estratégias de diferenciação. Regista-se, também, que de ano para ano, o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais tem vindo a aumentar, impondo à escola uma crescente preocupação na implementação de medidas educativas diferenciadas (Projeto Educativo do Agrupamento 2014-2017).

O Projeto Educativo do Agrupamento (2014/2017) apresenta, ainda, objetivos inerentes ao nosso estudo, tais como:

- I. Promover o sucesso educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens;
- II. Melhorar a disciplina para promover a educação para a cidadania e o sucesso educativo;
- III. Promover a ligação do Agrupamento às famílias e ao meio e o reconhecimento deste pela comunidade;
- IV. Promover a qualidade das aprendizagens em sala de aula;
- V. Promover o trabalho colaborativo entre os docentes;
- VI. Promover um clima de escola que incentive o sentido de pertença.

A seleção desta escola sucedeu, então, pelo facto de comportar uma população muito diversificada e, como se previa a presença de dificuldades, quer na adaptação e interação dos

alunos como na adequação de respostas educativas pelos professores, a nossa curiosidade conduziu-nos à realização do presente estudo neste mesmo espaço escolar. Foi nossa pretensão investigar, igualmente, se o grau de inclusão destes alunos se encontrava intimamente ligado ao grupo etário que pertenciam e ao ano de escolaridade que ingressavam. Deste modo, por forma a investigar se estes fatores seriam preditores de inclusão intercultural, enveredámos por um estudo de multicasos: duas turmas de faixas etárias diferentes, da mesma escola - uma turma do 1º Ciclo, com alunos dos 3º e 4º anos, e uma turma do 3º Ciclo, com alunos do 7º ano. O nosso propósito passou por comparar as duas turmas, de ciclos diferentes, no que concerne às dificuldades na aplicação das práticas e à adequação das estratégias dos professores, ao modo como os mesmos reagem, agem, preparam e planificam as suas aulas e como promovem o sucesso individual de cada aluno nos diferentes grupos etários.

1.1.1 Caraterização da turma do 1º Ciclo – 3º e 4º anos

Tendo em conta o Plano de Turma (2016/2017), desenvolvido pelo Professor Titular de turma em articulação com o Conselho de Docentes, com o objetivo de dar a conhecer as caraterísticas dos alunos da turma, trata-se de um grupo, constituído por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, sendo 9 do género feminino e 9 do masculino.

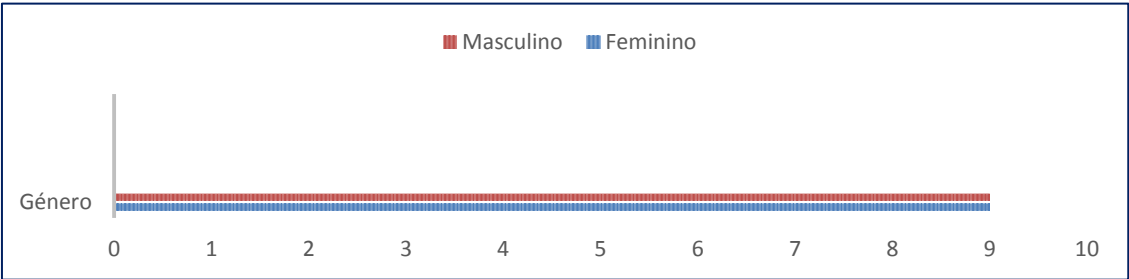


Gráfico nº 5 – Género dos alunos

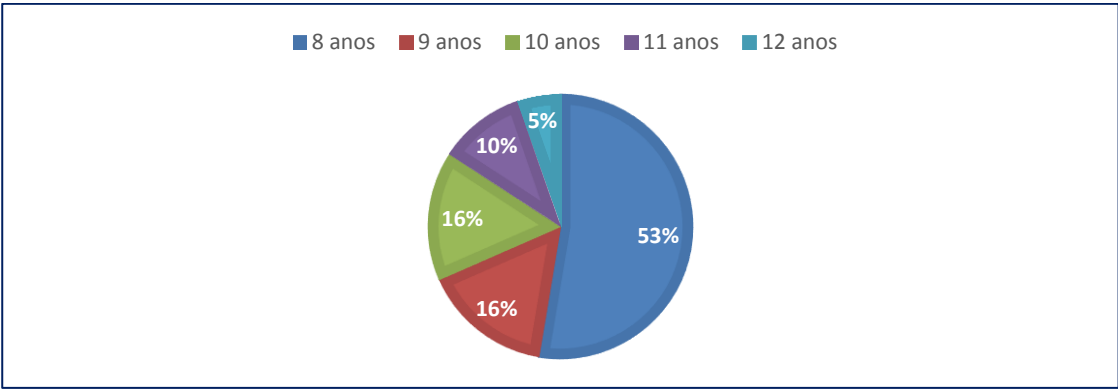


Gráfico n° 6 – Idade dos alunos

Três desses alunos frequentam o 4º ano de escolaridade e são alunos com Necessidades Educativas Especiais, estando abrangidos pelo artigo 3/2008 de 7 de janeiro; uma das alunas tem comprometimento ao nível da visão (cegueira). Os restantes acompanham o 3º ano. Quatro dos alunos já ficaram retidos um ou mais anos. No que diz respeito à naturalidade dos alunos verificam-se várias proveniências; a saber, duas alunas guineenses, dois alunos ucranianos, uma aluna síria e, ainda, três alunos pertencentes à etnia cigana. Os restantes dez alunos são portugueses e caucasianos.

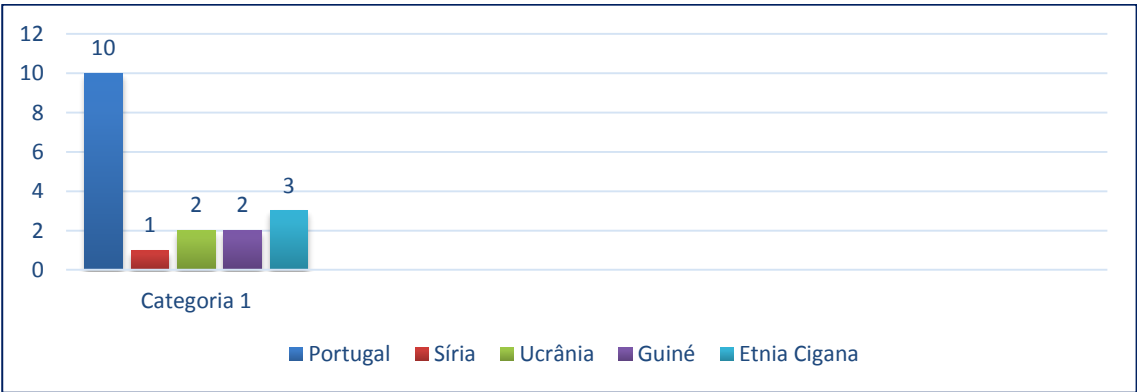


Gráfico n° 7 – Proveniência dos alunos

Doze alunos beneficiam de medidas de Ação Social Escolar. De um modo geral, a turma apresenta um aproveitamento aquém do esperado. As dificuldades do grupo passam pela interpretação, escrita e compreensão. Relativamente ao comportamento, todos os elementos

são pouco cumpridores de regras. São alunos que sentem dificuldade em permanecer numa tarefa e de concentrar a atenção, distraíndo-se facilmente.

1.1.2 Caraterização da turma do 3º Ciclo – 7º ano

Tendo em conta o Plano de Turma (2016/2017), desenvolvido pelo Diretor de turma em articulação com o Conselho de Docentes, com o objetivo de dar a conhecer as caraterísticas dos alunos da turma, trata-se de um grupo, constituído por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sendo 12 do género feminino e 7 do masculino.

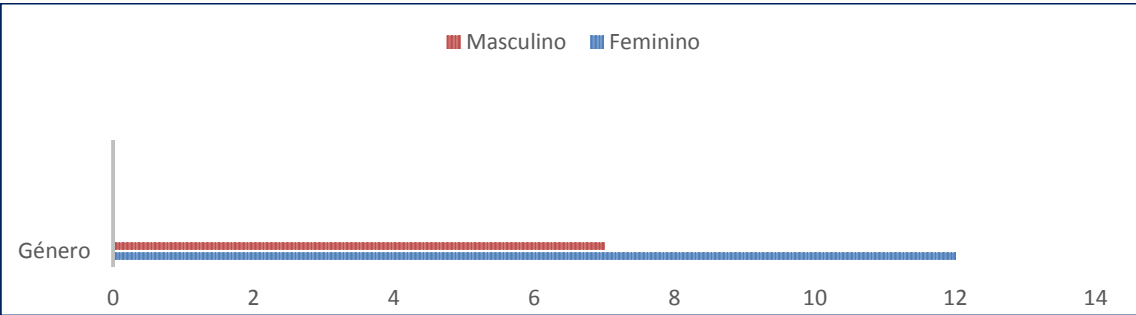


Gráfico nº 8 – Género dos alunos

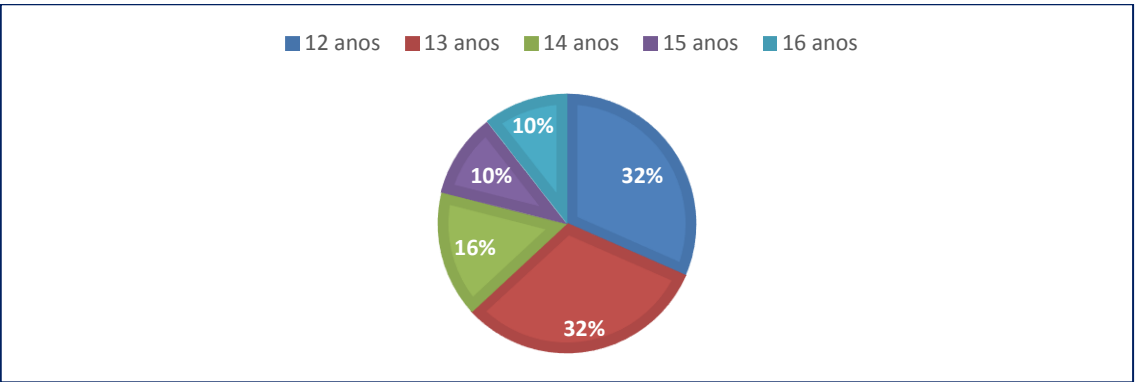


Gráfico nº 9 – Idade dos alunos

Oito desses alunos têm Necessidades Educativas Especiais, estando abrangidos pelo artigo 3/2008 de 7 de janeiro; duas dessas alunas têm comprometimento ao nível da visão (cegueira e baixa visão). Dez dos alunos já ficaram retidos um ou mais anos; um dos alunos reúne 3 retenções. Dezoito alunos beneficiam de medidas de Ação Social Escolar. No que diz respeito à naturalidade dos alunos verificam-se várias proveniências; a saber, duas alunas guineenses, um aluno ucraniano, dois alunos romenos e, ainda, três alunos pertencentes à etnia cigana. Os restantes alunos são portugueses e caucasianos.



Gráfico nº 10 – Proveniência dos alunos

Apesar de o Conselho de Turma sensibilizar os alunos para a necessidade de um trabalho contínuo e para o cumprimento de regras de funcionamento das aulas e de incentivar e valorizar hábitos e métodos de trabalho e organização, de um modo geral, a turma apresenta um aproveitamento aquém do esperado. Os alunos são pouco pontuais, apresentam uma participação desorganizada, possuem um fraco sentido de turma e são pouco cumpridores de regras. No que se refere ao domínio cognitivo, verificam-se a falta de pré-requisitos e dificuldades na compreensão e expressão oral e escrita, tornando difícil o entendimento nas várias disciplinas. No que diz respeito aos Encarregados de Educação, aquando a análise do Plano de Atividades da Turma 2016/2017, confirma-se que 17 encontram-se desempregados e apenas 1 possui um Curso Superior, estando a trabalhar.

2. Formulação e caracterização do Problema

“Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planejar boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direccionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia” (Stake, 2009, p. 31).

Ao longo do nosso estudo, muitas foram as opções repensadas e as deliberações redireccionadas, principalmente no que concerne aos desígnios do estudo e à metodologia de investigação adotada, pelo que as questões de investigação foram sendo ajustadas ao longo do estudo, indo ao encontro da perspectiva de Stake (2009, p.35) quando menciona que “a maior contribuição do investigador residirá talvez em trabalhar as perguntas de investigação até elas serem as mais correctas” e que “as melhores perguntas emergem durante o estudo” (p. 48).

Um dos objetivos da educação reside na restrição de diferenças sociais e culturais entre os alunos. Deste modo, a posição do professor é determinante aquando da seleção de estratégias a utilizar no processo educativo, bem como de tarefas que usem a diferença para difundir a participação de todos. “Reside aí, com efeito, uma alteração substancial das condições de formação e de transformação da consciência humana, individual e colectiva” (Carneiro, 2009, p.56). Ora, na consequência destas evidências reside a problemática que gostaríamos de investigar, que compreende a Educação Intercultural, o desenvolvimento de competências profissionais interculturais e a pertinência da temática da interculturalidade inserida no plano de formação dos Professores. Deste modo, com vista a alcançar os objetivos, definimos a problemática de que o exercício da educação intercultural compreende em reconhecer, na diversidade, uma maior equidade social, que se pode conquistar com a aplicação de novas e ajustadas práticas e estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o intuito de difundir o discernimento e a tolerância entre os alunos de origens diversas.

Nesta perspectiva poder-se-á colocar a seguinte questão: Quais são as necessidades de formação dos professores perante a presença da diversidade cultural nas suas turmas?

No entanto, esta questão despontou outras sub-questões e problemas que, concomitantemente, nortearão a nossa investigação, tais como:

- a) De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi nas necessidades de aquisição de novas competências profissionais interculturais e na ação de uma *praxis* educativa diferenciada por parte dos professores?
- b) Que obstáculos experienciam os professores durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?
- c) Que perceção têm os professores sobre os seus planos de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?
- d) Qual o grau de satisfação dos professores no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades e políticas educativas?
- e) Qual o grau de inclusão de alunos, com características culturais diversas, tendo em conta o seu grupo etário e o ano de escolaridade que ingressam?

3. Definição dos Objetivos

O principal objetivo da investigação a que nos propomos envolve uma intenção em contribuir na edificação de uma consciência global, no reconhecimento da diferença na diversidade e o respeito das características e necessidades de todos os alunos, considerando que os métodos de ensino devem ser adequados, ajustados, diferenciados e estudados. Ou seja, ajudar a tributar um espaço de aprendizagem aberto continuamente à vida, tendo em conta uma educação global e crítica, onde os programas refletem os problemas sociais e culturais presentes, num mundo cada vez mais correlativo e globalizado (Bolívar, 2000; OECD, 2010). Neste contexto, os objetivos do nosso estudo vão integralmente ao encontro com a finalidade das Ciências da Educação, citada por Amado (2009, p.61), que propõem-se em “contribuir para a explicação e para a compreensão dos fenómenos educativos, ao mesmo tempo que, através do conhecimento que constroem, concorrem para o aperfeiçoamento da teoria e das práticas”. Trata-se, portanto, de “uma investigação comprometida nas mudanças sociais positivas e necessárias” (p. 79), que promove diversos olhares na construção do conhecimento.

De modo a compreendermos o âmago da problemática, apresentaremos os seguintes objetivos específicos:

- 1º Descrever o perfil e competências profissionais do professor intercultural;
- 2º Perceber se os professores desenvolvem uma *praxis* educativa adequada e ajustada ao nível de ensino que lecionam, por forma a promover a diversidade cultural;
- 3º Verificar o que pensam os professores relativamente à adequação da sua formação académica inicial face às novas realidades educativas, nomeadamente quanto à diversidade cultural nas escolas;
- 4º Perceber as necessidades formativas dos professores relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais;
- 5º Percecionar as dificuldades/constrangimentos que os professores sentem aquando da presença de diversidade cultural consoante o nível etário e ano de escolaridade das suas turmas;

6º Avaliar a eficácia dos instrumentos pedagógicos utilizados e perceber se estes valorizam os recursos culturais e se são inclusivos para todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, com vista a verificar os objetivos, definimos a hipótese de que o exercício da educação intercultural compreende em reconhecer, na diversidade, uma maior equidade social, que se pode conquistar com a aplicação de novas e ajustadas práticas e estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o intuito de difundir o discernimento e a tolerância entre os alunos de origens diversas.

4. Opções metodológicas e procedimentos de investigação

A investigação nas ciências sociais caracteriza-se por um processo rigoroso e objetivo na descrição e/ou reflexão sobre uma realidade. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), uma investigação é uma experiência singular, que utiliza caminhos próprios, e cuja escolha está interligada a inúmeros critérios, tais como, a pergunta de partida, a área de formação do investigador, os meios a que tem acesso ou o contexto em que trabalha. No que concerne ao método científico, este caracteriza-se pela escolha de procedimentos para a exposição do problema onde a seleção deverá estar aliada ao estudo que se tem em vista bem como à sua origem. Face a este processo complexo, a investigação nas ciências sociais mantém a objeção aquando da escolha do percurso de investigação entre a utilização de uma metodologia quantitativa ou qualitativa. A discussão entre estas duas abordagens tem vindo a estender-se ao longo dos anos. Por um lado, defende-se a orientação metodológica quantitativa que apresenta um suporte essencialmente racionalista quando, por exemplo, “se elaboram modelos para análise de dados tendo por base quadros teóricos prévios. Esta orientação permite explorar hipóteses na base de uma teoria orientadora (hipóteses experimentais)”. Por outro lado, opta-se por uma orientação metodológica qualitativa, de carácter naturalista quando, por exemplo, “os indicadores e os descritivos utilizados nos instrumentos, derivados dos modelos, são fundamentalmente obtidos a partir da observação directa dos contextos em estudo” (Morais & Neves, 2007, p.3-4).

Deste modo, considera-se que a seleção do paradigma metodológico nas ciências sociais deverá ser sustentada pela caracterização da natureza das práticas sociais que integra o contexto estudado. Não é nosso propósito tecer uma descrição diacrónica do desenvolvimento das metodologias de investigação e dos consequentes paradigmas científicos no que diz respeito às Ciências Sociais e Humanas, porquanto essa explanação foi já desenhada em várias obras dedicadas às metodologias (Amado, 2009; Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2003, entre outros) e, segundo os ensinamentos dos seus autores, presenciamos ao longo dos tempos a uma desvinculação entre as metodologias de investigação que melhor assistiam as Ciências Naturais, numa abordagem quantitativa, e as que melhor serviam as Ciências Sociais e Humanas, numa abordagem qualitativa. Tal como já foi referido anteriormente, a sociedade atual tem vindo a defrontar permanentes alterações, face às grandes mudanças culturais, tecnológicas, educacionais e

políticas, onde os princípios sociais na obtenção dos conhecimentos são cada vez mais exigentes. Assim, a escola depara-se com uma diversidade de culturas imensa, pelo que deverá envolver ao nível dos seus projetos educativos as adequações referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo a conseguir responder adequadamente às necessidades de todos os alunos. O desenvolvimento deste novo conceito considera a aquisição de competências de interação e de comunicação, considerando uma maior perceção e consciencialização das culturas que fazem parte da sociedade. Efetivamente, é fundamental, também, que os professores desenvolvam metodologias e práticas ativas e adequadas às diferentes especificidades, assim como considerem a mudança no *design* curricular, por forma a promover a diversidade. Assim, a opção da metodologia a utilizar neste trabalho de investigação resulta dos objetivos propostos, dos meios disponíveis e das características do envolvente social onde se inserem os sujeitos de investigação.

Sabendo que

“investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objectivos, e, devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da actividade humana” (Amado, 2009, p. 53);

sabendo que a complexidade do ser humano é o objeto de estudo das Ciências da Educação e o seu melhoramento moral integra o exercício final da educação e, de certa forma, uma das finalidades do nosso estudo, considerámos a introdução do presente estudo na área da investigação qualitativa. Não obstante, as opções metodológicas foram sendo repensadas ao longo de todo o processo, desde a natureza do estudo à escolha dos instrumentos de recolha de dados; reajustes estes que se deveram às incertezas da viagem, à maturação metodológica da investigadora, bem como às dinâmicas do próprio processo de investigação. No nosso entender, a convenção de métodos de investigação e a asseveração paradigmática, bem como a adoção de uma abordagem interativa no que se concerne ao desenho metodológico do estudo, consentiu-nos responder da forma mais adequada aos desafios e complexidades que foram surgido ao longo de todo o percurso, pelo que corroboramos com as considerações de Morin (1999, p.30) quando refere que

“o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar a sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (...). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”.

O presente trabalho assenta numa cuidada pesquisa científica baseada em legados que abordam a referida temática – Formação de Professores Interculturais – e proporciona, assim, um enquadramento teórico dos conceitos subjacentes. Ou seja, a problemática que investigámos compreende a Educação Intercultural, o desenvolvimento de competências interculturais e a pertinência da formação contínua aquando da presença da interculturalidade. Como refere Leite (2002, p.126), emerge uma mudança nos “discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único”, envolvendo um conjunto de mudanças ao nível da formação dos professores, bem como uma postura recetiva e não resistente. Esta investigação assume, então, um carácter interpretativo, descritivo, com uma metodologia qualitativa, pelo que consideramos que revela ter potencialidades para ser aplicado nos contextos de investigação educacional, permitindo compreender as interpretações que os diferentes intervenientes do estudo conferem aos mesmos factos apresentados. Para além disso, porquanto os modelos qualitativos propõem ao investigador que “esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise”. Neste tipo de investigação é fundamental que a competência interpretativa do investigador não perca o contacto com a evolução do acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010, p.51). Ou seja, a investigação qualitativa sucede, fundamentalmente, aquando da perceção do problema a partir da perspetiva do sujeito da investigação. Bogdan e Biklen (1994) atentam que a abordagem qualitativa possibilita narrar o cerne de uma situação através de interpretações e das condições aparentes dos sujeitos porquanto, nestes estudos, perdura o esforço de compreender as perspetivas dos indivíduos acerca do objeto de estudo. Deste modo, o principal interesse reside, não em realizar generalizações, mas em especificar e compreender os sujeitos e as situações na sua singularidade. Como refere Serrano (2004, p. 32), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. Um outro aspeto da investigação qualitativa, segundo Stake (2005), é que esta orienta a investigação para casos ou acontecimentos em que as circunstâncias contextuais não se conhecem ou dominam.

“À medida que se avança na compreensão do caso, através de novas observações e confirmação das antigas, o investigador vai reformulando as questões temáticas iniciais. Estas modificações assentam, assim, numa abordagem progressiva, onde parece ser de grande importância, para a investigação, a função interpretativa constante do investigador” (Meirinhos & Osório, 2010, p.55-56).

Os métodos qualitativos propõem ao investigador que este analise a informação de uma forma indutiva, que conceba o seu trabalho no “campo de observação”, emita juízos e que o

análise. Ou seja, revela-se fundamental que a competência interpretativa do investigador acompanhe a evolução dos acontecimentos (Stake, 1999). Nesta procura do conhecimento da realidade, é importante ter em conta todos os pormenores. Por sua vez, as estratégias de recolha de dados, neste tipo de investigação, revelam-se predominantemente descritivas (Serrano, 2004), pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).

Ainda no quadro do paradigma interpretativo, a investigação qualitativa caracteriza-se pela descrição e análise aprofundada de uma dada realidade ou de um facto.

“O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (Aires, 2015, p.16).

Para Carmo e Ferreira (2008), os investigadores deverão ter em conta o contexto global, onde os indivíduos, grupos ou organizações são estudados como um todo, interagindo com os sujeitos de uma forma discreta. Para além disso, os mesmos autores referem que “quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária” (p.198).

No quadro que se segue, evidenciam-se algumas das características da investigação qualitativa.

Quadro nº 5 – Caraterísticas da investigação qualitativa (adaptado de Pardal e Lopes, 2011, p. 26)

Investigação Qualitativa	
1.	Referências diversas: sociologia, compreensiva, interacionismo simbólico, fenomenologia.
2.	Ênfase na ação social dos indivíduos na criação das estruturas sociais.
3.	Ênfase na complexidade do social.
4.	Preocupação com a compreensão dos acontecimentos. Valorização dos significados.
5.	Generalizações naturalistas, generalizações analíticas: valorização da transferibilidade.
6.	Diversidade de modelos de recolha e tratamento dos dados, incluindo quantificação.
7.	Ênfase no processo de investigação.
8.	Assunção da subjetividade no processo de investigação: ênfase na compreensão do fenómeno a partir do interior.
9.	Valorização da sensibilidade do investigador.

Ora, ao asseverar que os dados, neste tipo de investigação, são interpretados pelo investigador, considera-se que é possível que os mesmos sejam refletidos atendendo à sua subjetividade, implicação e intuição. Face a estas evidências, Bogdan e Biklen (1994, p.67)

aludem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”. Não obstante, revela-se importante moderar, *grosso modo*, a subjetividade desse envolvimento, através do rigor, por forma a não comprometer a representação da realidade.

A natureza e os objetivos que nos propomos atingir neste estudo conduzem-nos a uma opção metodológica: o estudo de casos múltiplos, pois consideramos que esta metodologia apresenta o perfil adequado para a obtenção das informações conducentes para a compreensão das dimensões que constituem o nosso objeto de estudo, baseado no estudo de mais do que um caso. Para Yin (2005), a inevitabilidade de realizar estudos de caso aparece da necessidade de analisar fenómenos sociais complexos. Stake (2005, p.15), refere, ainda, que o estudo de caso é uma metodologia que confere sentido às dificuldades presentes nas nossas escolas, em que “o caso pode ser um menino, pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância”.

“Alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização” (Bogdan e Biklen 1994, p. 79).

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Já para Yin (2005, p. 32) trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. O mesmo autor (1984), refere, ainda, que o estudo de caso baseia-se numa investigação de natureza empírica, direccionada para o trabalho de campo ou a análise documental, recorrendo a variadas fontes de evidência como observação, entrevista e documentos. Um estudo de caso incute o conhecimento de uma entidade bem definida “como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social”. Ponte (2006, p.2) acrescenta que um estudo de caso trata-se de uma investigação que se “assume como particularística”, que se inclina resolutamente sobre uma situação particular, procurando encontrar o essencial e característico e, assim, ajudar na perceção “de um certo fenómeno de interesse”. O mesmo autor menciona, ainda, que o que caracteriza o caso tal como ele é são “as determinantes internas, a sua história, a sua natureza, as suas propriedades próprias, bem como as

influências externas, próximas e distantes, directas e indirectas que recebe do seu contexto” (p.5). Deste modo, no estudo de um caso, é necessário ponderar sempre a sua história, como se desenvolveu, bem como o seu contexto, no que diz respeito aos constituintes exteriores que mais o influenciaram. Ponte (2006, p.8) adiciona, ainda, que um estudo de caso não tem de ser unicamente descritivo, pois pode apresentar um prosseguimento analítico, “interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”.

O estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de pesquisa e percepção da realidade social e profissional e por isso, no campo da investigação em educação, a utilização deste método é característico (Serrano, 2004). Na Educação, os estudos de caso têm sido utilizados, essencialmente, nas questões do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como no conhecimento “das práticas profissionais de professores, programas de formação inicial e contínua de professores, projectos de inovação curricular, novos currículos, etc” (Ponte, 2006, p.9). De acordo com esta perspetiva, o estudo de caso é, então, uma abordagem metodológica que consente pesquisar em profundidade diferentes aspetos de um fenómeno, de uma questão, de uma situação real: o caso. Envereda-se por um estudo de caso sempre que não se detém controlo sobre os factos ou situações, o que torna inexequível a manipulação das possíveis causas da conduta dos intervenientes (Yin, 1984). Deste modo, para que se possam encontrar configurações novas, ocultas, de uma situação particular, é fundamental o afastamento do investigador, assim como a habilidade de questionar os acontecimentos. Neste sentido, segundo Stake (2005, p.11), o estudo de caso compreende um “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”.

Yin (1988) define o estudo de caso como uma abordagem empírica, experimental, que procura conhecer um acontecimento ou fenómeno atual no seu contexto, para o qual são empregadas muitas fontes de dados. Refere, ainda, que o estudo de caso consiste na estratégia nomeada para se responder a questões de “como” e “porquê”. Para o mesmo autor (2005, p.13), o estudo de caso é “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”, comprometendo um entendimento da realidade indagada e recorrendo a diversos métodos e técnicas que se enquadram, essencialmente, no padrão de investigação qualitativa.

Serrano (2004) caracteriza o estudo de caso por uma modalidade de investigação adequada a estudos de natureza exploratória que apresenta como objetivo a narração de uma situação, a justificação de resultados atendendo a uma teoria, o reconhecimento entre causa e efeito e a validação de pressupostos. Refere, ainda, que esta metodologia, possibilita, igualmente, investigar uma dada situação e favorecer a discussão e a tomada de decisões tendo em vista o aperfeiçoamento, neste contexto, dos objetivos de aprendizagem e de formação.

Ora, as especificidades que este tipo de investigação qualitativa apresenta remetem para algumas categorizações, de acordo com os objetivos e a natureza das comunicações finais. Yin (2005) categoriza os estudos de caso da seguinte forma: a) exploratórios – quando o que se conhece da realidade é exíguo e os dados recolhidos explicam e circunscrevem os fenómenos decorrentes; b) descritivos – quando se verifica uma narração minuciosa no contexto natural de um fenómeno; c) explicativos – quando os dados recolhidos determinam relações de causa-efeito e, por último, d) avaliativos - quando concebe uma exposição rigorosa e densa, clarifica as interpretações e origina apreciações, sendo este último o procedimento basilar na avaliação. Por sua vez, Stake (2005) sugere uma outra classificação nos estudos de caso, diferenciando três tipos. O estudo de caso intrínseco, quando o pesquisador pretende compreender melhor uma dada situação tendo em conta a sua especificidade e complexidade; o estudo de caso instrumental, quando o investigador aplica o estudo do caso para perceber melhor o objeto de estudo ou fenómenos exteriores e, por último, o estudo de caso coletivo, quando o sujeito investigador serve-se de vários casos para poder fazer comparações e adquirir, deste modo, um entendimento aprofundado sobre um objeto de estudo.

Apesar da pertinência da base empírica do estudo de caso, esta metodologia apresenta uma diretriz teórica rigorosa que auxilia aquando da enunciação de questões e na seleção dos instrumentos de recolha de dados, edificando uma orientação na análise dos resultados. Porquanto a teoria é indispensável para nortear a investigação, quer na recolha de dados como na sua análise, ajudando na resposta a questões como: “Que coisas observar? Que dados colher? Que perguntas fazer? Que categorias construir?” (Ponte, 2006, p.12). Deste modo, no âmbito geral, “mais do que uma metodologia, um estudo de caso é essencialmente um *design* de investigação”, que pode ser orientado por uma multiplicidade de instrumentos e estratégias de investigação, “assumindo formatos específicos e envolvendo técnicas de recolha e análise de dados muito diversas” (Ponte, 2006, p.7).

Também Merriam (1988) refere que o estudo de caso é um meio de investigação apropriado ao estudo de factos e realidades complexas com influência de múltiplas variáveis, possibilitando, assim, uma abordagem holística dos acontecimentos. Conforme Yin (2005), o estudo de casos múltiplos contribui para um estudo mais concludente, uma vez que este tipo de desenho possibilita refutar as respostas adquiridas de forma parcial com cada caso que se investiga. Num estudo de casos múltiplos deverá ter-se em conta as variáveis fundamentais que representam a problemática e a população abrangida.

“Isso permitirá também o confronto de casos típicos com casos críticos e/ou atípicos, o que dará a um estudo de casos um outro nível de validade, pois as situações marginais ou atípicas permitem uma *outra* perspectiva dos contextos, em contraponto até a outros estudos” (Duarte, 2008, p.126).

Deste modo, se as conclusões forem semelhantes nos dois casos, elas incitam a eventualidade de concetualização.

O estudo de caso tem como objetivo de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um facto, uma estrutura/organização ou uma comunidade (Sarmiento, 2011, p.16).

Em jeito de conclusão, esta metodologia de investigação detém uma dupla vertente. Por um lado, assiste as intenções de estudos exploratórios e compreensivos, centralizados fundamentalmente na descrição de uma dada situação, no reconhecimento de relações de causa e efeito, na indagação de uma dada teoria a um contexto em particular, na validação de teorias, entre outros. E por outro lado, proporciona a análise de uma situação real com o propósito de intensificar mudanças e melhoramentos, podendo servir os objetivos da investigação.

Assim e conduzindo para o Plano de Tese que desenhamos, a «unidade particular» que tencionamos estudar é a realidade educativa de uma escola aquando da presença da diversidade cultural e, deste modo, perceber as dificuldades/constrangimentos que os professores sentem aquando da presença de diversidade cultural consoante o nível etário e ano de escolaridade das suas turmas. Tal como já foi referido, atendendo que a instituição escolar atual encara uma imensa diversidade de culturas, sendo essencial atender ao pluralismo e à identidade, por forma a formalizar a investigação torna-se necessário contar a história local, fazer referência à constituição étnica/cultural da comunidade, bem como analisar as atitudes, *praxis* e expectativas dos responsáveis educativos, permitindo estudar as influências culturais na aprendizagem dos alunos.

Durante o nosso processo de investigação, em que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 1999, p. 86), fomos adaptando o nosso percurso ao caminho que fomos fazendo, não descuidando as novas oportunidades que se foram destapando e realizando os reajustes que nos pareceram favoráveis.

4.1 Enquadramento do Estudo de Casos da nossa investigação

No quadro do paradigma interpretativo, a investigação qualitativa caracteriza-se pela descrição e análise aprofundada de uma dada realidade ou de um facto. O estudo etnográfico adiciona à investigação a dimensão de natureza sociocultural, caracterizando-se por um estudo cultural. A investigação, no âmbito do paradigma interpretativo, tem como objetivo basilar o entendimento do significado da realidade ou do sentido que os atores que experienciam diretamente essa realidade apresentam da mesma. Deste modo, “uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um estudo de caso etnográfico” (Sarmiento, 2011, p.16). Segundo o mesmo autor, o que distingue a etnografia de outros métodos ou tipos de investigação é a perspectiva e a orientação. Um estudo de caso etnográfico determina um esboço de investigação, assim como implica a utilização de métodos concordantes com as diretrizes definidas. Para além disso, exige que o investigador se coloque muitas vezes no lugar do outro. E por esse motivo, Moreira (2007), refere que a etnografia, compreendida como um método de investigação que se debruça no contacto direto e prolongado com os sujeitos da investigação, em que a interação compõe o objeto de estudo, preocupa-se em perceber o sentido que os sujeitos conferem às suas ações, centrando-o nas suas condições sociais e materiais de existência. De facto,

“a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, “insight”, “induction”), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta. No contexto da descoberta, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (Léssard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2013, p. 95).

Estes métodos, atendendo às orientações da investigação etnográfica, são a “observação participante das práticas quotidianas nas escolas, as entrevistas aos alunos, aos (às) professores (as) e outros membros das comunidades educativas, e a análise de conteúdo do conjunto de documentos produzidos pela escola” (p.20).

Atendendo às diferentes definições e características apresentadas, reconhece-se que o estudo de caso tem como objetivo de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um facto, uma estrutura/organização ou uma comunidade (Serrano, 2004). Neste contexto, a «unidade particular» que tencionámos estudar é a realidade educativa de uma escola aquando da presença da interculturalidade. Face a estas evidências, propõe-se trabalhar o tipo de *estudo de caso de cariz etnográfico*, uma vez que tencionámos fazer uma análise de uma dada situação num contexto sócio-cultural, onde “recriam-se as convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos e os comportamentos de um dado grupo de pessoas” (Ponte, 2006, p.12). Deste modo, e atendendo que a instituição escolar atual encara uma imensa diversidade de culturas, sendo essencial atender ao pluralismo e à identidade, por forma a formalizar a investigação torna-se necessário contar a história local, fazer referência à constituição étnica/cultural da comunidade, bem como analisar as atitudes, *praxis* e expectativas dos responsáveis educativos, permitindo estudar as influências culturais na aprendizagem dos alunos.

Com base nos pressupostos enunciados, o estudo de caso desta investigação segue uma orientação de natureza qualitativa e de índole construtivista, uma vez que se requer a perceção aprofundada de um dado contexto social de modo a compreendê-lo em toda a sua complexidade a partir da intervenção dos seus atores e da interpretação do investigador (Yin, 2005; Stake, 2005). Face ao nosso interesse pelo entendimento de fenómenos relacionados com a ação educativa, na perspetiva de Stenhouse (citado por Bassey, 1999), este é um estudo de caso educacional, até porque é nosso propósito colaborar no aprofundamento da teoria educacional atual referente à formação de professores no âmbito da educação intercultural. Entende-se que a seleção da amostra obtém nesta metodologia um sentido muito relevante, uma vez que

“tem por objectivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projecto de pesquisa e criar uma teoria, baseandose, ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos. Por isso, em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação. Esta perspectiva de amostragem é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos

ao acaso: o investigador selecciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos” (Aires, 2015, p. 22).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) e Stake (2005), trata-se ainda de um *estudo de caso múltiplo ou coletivo*, uma vez que a pesquisa recaiu sobre mais do que uma fonte de dados, neste caso duas turmas de ciclos diferentes. Para além disso, de acordo com Stake (2005), como o objetivo da investigação recai sobre uma situação particular pode-se asseverar que nos referimos a um *estudo de caso intrínseco*. Por sua vez, e segundo a perspetiva de Yin (2005), trata-se de um *estudo de caso descritivo e interpretativo*, onde se depreende uma descrição minuciosa do contexto atendendo às atitudes e expetativas que os sujeitos apresentam durante o estudo de caso. Num estudo de caso de tipologia interpretativa solicita-se o entendimento da realidade concreta e da visão dos atores que nela intervêm. Bogdan e Biklen (1994) apontam a importância da interação do sujeito investigador com os participantes para facilitar a interpretação das experiências, bem como a compreensão do pensamento subjetivo dos mesmos. De modo a alcançar um conhecimento mais profundo acerca da formação de professores para a educação intercultural, pode-se afirmar, de acordo com Stake (2005), que estamos perante um *estudo de caso instrumental*. Por seu turno, trata-se de um *estudo de caso exploratório* (Yin, 1994), pois aponta para o esclarecimento, circunscrição e aprofundamento do conhecimento relativo aos casos em estudo.

De modo a verificarem-se estas evidências recorreu-se a alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevistas aos professores e à observação direta das aulas, nomeadamente do envolvimento dos alunos e das práticas empregadas pelos professores, atendendo à diversidade cultural nas turmas. Para além disso, a investigação traduz um *estudo de caso explicativo*, porquanto requer-se entender como é que os dados recolhidos determinam relações de causa-efeito (Yin, 2005). Por último, identificámos algumas características do *estudo de caso de observação*, tendo em conta o tempo que despendemos no terreno em interação com os sujeitos do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Na figura que se segue, tentamos projetar os diferentes estudos de caso que unificaram a génese do presente estudo:



Gráfico nº 11 – Caraterização da génese do nosso estudo de caso, aglutinador de caraterísticas de vários tipos de estudo de caso

Assim, no caso da realidade a estudar que foi delineada, face ao paradigma subjacente e atendendo à presença e necessidade de uma educação com índole intercultural, denotou-se a pretensão de perceber se este novo conceito na escola influi a aquisição de novas competências profissionais interculturais, as representações que os professores têm sobre as suas necessidades de formação contínua aquando da presença da interculturalidade, se existe uma consciência global que desperta para a interculturalidade, se os professores desenvolvem metodologias e práticas ativas e adequadas ao registo social, assim como se reverenciam a aprendizagem cooperativa e a linguagem na praxis educativa, por forma a promover a diversidade.

4.1.1 Considerações Finais

O principal objetivo da investigação que se propõe neste trabalho envolve o propósito de colaborar na construção de uma consciência global, no reconhecimento da diferença na diversidade e a consideração das especificidades e necessidades de todos os alunos, atendendo ao facto de que os métodos de ensino devem ser adequados, diferenciados e estudados. Ora, de facto para um maior entendimento das objeções que ocorrem na implementação das práticas educativas e das próprias instituições escolares, o estudo de caso representa valor na medida em que se expõem narrativas credíveis que colocam em questão realidades consideradas, até então, como irrefutáveis. Assim sendo, o método do estudo de caso tem vindo a representar um papel significativo na investigação em Educação.

De forma a formalizar a investigação e visando a aplicação dos instrumentos seleccionados, tornou-se importante a aprovação das entidades e dos agentes educativos implicados na pesquisa.

4.2 Instrumentos de recolha de informação

Neste ponto, expomos os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos, esclarecendo as razões que estiveram na origem da sua seleção, a forma como tributam a fiabilidade dos dados recolhidos, bem como a articulação entre o tipo de dados com as questões e finalidades de investigação.

A vantagem mais relevante para a aplicação de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas coincidentes de investigação, enquanto procedimento de triangulação de dados (Yin, 2005). Assim, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 126). De modo a compreender o âmago da problemática utilizou-se uma abordagem qualitativa, incidindo particularmente no estudo de caso etnográfico, recorrendo a estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente a observação, o diário do investigador, a entrevista semi-estruturada, as fontes documentais, *focus groups* e outros registos com recurso às tecnologias da informação e comunicação.

Procedemos a uma entrevista (*anexos 1 e 2*) à Diretora do Agrupamento em estudo, de modo a compreender as dificuldades que sente na inclusão dos alunos com diferentes especificidades culturais e outras, perceber as expectativas que tem dos mesmos e dos professores da escola, fazer um levantamento de todas as iniciativas trabalhadas na escola para a inclusão, atendendo à diversidade cultural existente nas turmas - diversos grupos étnico-culturais e migratórios, e perceber o tipo de intervenção tendo em vista a promoção a uma maior abertura para a vivência das sociedades multiculturais e problemáticas associadas. Isto é, perceber o modo de atuação local e social em territórios de acolhimento, se existem redes e parcerias sociocomunitárias, conhecer os agentes na inclusão e se é contemplada uma cidadania cultural em toda a comunidade escolar.

Recorremos, também, *à posteriori*, a entrevistas (*anexos 3, 4 e 5*) que foram aplicadas a todos os professores das turmas que estudámos, de modo a fazer um levantamento das dificuldades em geral sentidas pelos professores, bem como das suas necessidades de formação perante a diversidade cultural de alunos, atendendo aos diferentes grupos etários, assim como perceber o tipo de instrumentos pedagógicos utilizados na sensibilização para a tolerância e respeito, bem como na inclusão.

A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes nos estudos de caso (Yin, 2005), provando ser o procedimento adequado para a recolha de dados que pretendemos, na medida em que possibilita

”por um lado, que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objectivo perspectivado (...) por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse de diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado” (Albarello, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-George, 2005, p.87).

A entrevista é, assim, um excelente instrumento para obter “a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62). Ainda neste contexto, o tipo de entrevistas que têm suscitado bastante interesse e utilização e o qual pretendemos recorrer é a entrevista semi-estruturada. A sua importância está relacionada com a “expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário” (Flick, 2004, p. 89). Neste tipo de entrevista, o entrevistador desenha os domínios sobre os quais recaem as questões, “não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas,

deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado” (Meirinhos & Osório, 2010, p.63).

A entrevista caracteriza-se por um instrumento bastante reconhecido e utilizado no processo de trabalho de campo das Ciências Sociais e Humanas (Bardin, 2018; Estrela, 1990; Ghiglione & Matalon, 1992), que permite que cada sujeito se pronuncie sobre determinado assunto, consentindo ao investigador uma visão ampliada da problemática em estudo. Segundo Albarello *et al* (2005), a entrevista, geralmente, é adotada quando o investigador não possui dados já existentes. Aquando da verificação da necessidade de adquirir certos conhecimentos e/ou dados, torna-se essencial perceber o valor e contributo da entrevista, bem como as circunstâncias para a sua aplicação, relativamente a outros instrumentos de recolha de dados. Para além disso, é importante ter em conta os fatores contextuais que poderão influir o seu decurso, particularmente o tipo de relação social que existe entre o entrevistador e o entrevistado, as condições de espaço e de tempo e a familiarização com a problemática a investigar. “A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (Aires, 2015, p.29).

Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista apresenta algumas vantagens relativamente a outros instrumentos, dada a possibilidade de se poder analisar e clarificar a posição do entrevistado no decurso da mesma, o que não é exequível, por exemplo, com o inquérito por questionário. Uma das fases mais importantes da entrevista é a sua preparação que requer alguns cuidados, como a planificação da mesma tendo em conta os objetivos delineados, a seleção do(s) entrevistado(s) consoante a sua cumplicidade com o tema e disponibilidade para participar, a garantia ao entrevistado da confidencialidade das suas respostas e, por fim, a organização cuidada das questões do guião da entrevista (Lakatos & Marconi, 2007).

Em Ciências Sociais existem alguns tipos de entrevistas mais utilizadas, designadamente a entrevista estruturada, a semi-estruturada e aberta, que se adequam dependendo do problema de pesquisa. As entrevistas estruturadas são produzidas a partir de um questionário inteiramente organizado em que as questões são antecipadamente traçadas. Este tipo de entrevista possibilita que não existam desvios na análise das diferenças nas respostas sobre as mesmas questões. Uma das principais vantagens da utilização da entrevista estruturada é

que o investigador não necessita, na maior parte das vezes, de estar presente aquando da resposta ao mesmo. Deste modo, o pesquisador consegue aplicá-lo a mais pessoas ao mesmo tempo, conseguindo recolher um maior número de dados (Boni & Quaresma, 1995). No que diz respeito às entrevistas abertas, são frequentemente utilizadas na enunciação e detalhe de questões mais precisas, em que o entrevistador apresenta o tema dando liberdade ao entrevistado para o desenvolver. A postura do entrevistador deverá ser omissa e interferir o mínimo possível na conversação (Boni & Quaresma, 1995). Relativamente às entrevistas semi-estruturadas, caracterizam-se por combinarem perguntas abertas e fechadas onde o entrevistado tem a oportunidade de aprofundar o assunto proposto. Por sua vez, o entrevistador, num contexto idêntico ao de uma conversação informal, deverá acompanhar um guião com perguntas antecipadamente delineadas e orientar a entrevista, intervindo sempre que achar oportuno e acrescentar questões para desenvolver os dados e as informações que quer recolher. Boni e Quaresma (1995, p.75) esclarecem que este tipo de entrevista “é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados”.

Ao contrário dos questionários, que apresentam um menor número de devolução, os tipos de entrevista aberta e semi-estruturada oferecem condições para se obter uma maior amostra, com um “índice de respostas mais abrangente” e com vantagem no que concerne à “sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (Selltiz, 1987, citado por Boni & Quaresma, 1995, p.75). Para além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado poderá promover respostas espontâneas e mais fidedignas. Nestes tipos de entrevista verificam-se, por vezes, uma maior abertura entre os intervenientes, o que possibilita ao entrevistador aprofundar os temas, mesmo os de cariz mais delicado, ou seja, “quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes” (Selltiz, 1987, citado por Boni & Quaresma, 1995, p.75).

Por sua vez, Goldenberg (1997 citado por Boni & Quaresma, 1995) refere que para se concretizar uma entrevista bem-sucedida é fundamental conceber uma envolvente de confiança e não interferir nas concepções do entrevistado. Neste estudo optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas à Diretora do Agrupamento e aos professores incluídos no mesmo, para lhes conceder oportunidade e espaço para manifestarem as suas opiniões sem

serem, *grosso modo*, dirigidos pelas nossas apreciações. Não obstante, tivemos de perseguir uma estrutura para que a entrevista não fugisse ao tema que pretendíamos tratar.

No que se refere ao recurso a documentos relacionadas com a temática, estas fontes foram diversas, tais como relatórios, planos de atividade de turmas, projetos de escolas e agrupamento, propostas, planos, registos institucionais internos, *dossiers*, entre outros. A informação recolhida pôde servir para “contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). A recolha dos dados em documentos para a descrição do campo, da população, da amostra e contexto da investigação foi realizada nos arquivos das escolas e na respetiva página Oficial do Agrupamento na Internet. O mesmo material reunido foi analisado e empregado na validação de evidências de outras fontes, bem como no acrescento de informações.

Tal como já foi referido, neste estudo, para além do recurso à entrevista realizámos a observação de aulas nas turmas selecionadas para investigar a nossa problemática, de modo a perceber o grau de capacidade de resposta dos professores a todos os tipos de situações que ocorram, as suas dificuldades ou os demais desafios que surgem, seja de modo individual ou coletivo, consoante o nível de escolaridade das suas turmas. Um dos pontos centrais da problemática prende-se com a questão do tipo de observação a executar. Deste modo, optaremos por realizar a observação participante, uma vez que se trata de um método de recolha de dados que dá a liberdade ao investigador de assumir vários papéis no terreno, podendo participar nos acontecimentos que se querem estudar (Yin, 2005). O essencial da observação participante é a inclusão do investigador no campo de observação, tornando-o “parte activa do campo observado” Isto é, o investigador pode observar a perspectiva de um interveniente, como também pode influir o que estuda devido à sua participação (Meirinhos & Osório, 2010, p.60). Também Yin (2005) menciona que a observação participante é um meio para que o investigador não seja unicamente um observador passivo, podendo adotar uma multiplicidade de papéis nos estudos de caso, podendo mesmo participar nos acontecimentos a estudar. Meirinhos & Osório (2010, p.61) referem, ainda, que a ideia de participação “não é absoluta e podem ocorrer diferentes graus de implicação por parte do investigador”. Assim, na mesma investigação, “a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias, podendo a participação ser baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta”.

“Neste processo metodológico, o investigador visita um local ou situação de campo para observar (...) os fenómenos ocorridos nessa situação. Entrevista também as

pessoas na situação e à dela. O investigador tenta identificar as questões principais pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor significado dos fenómenos para os participantes. Para concretizar objectivo, o investigador deve determinar os efeitos que a situação, participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles” (Tuckman, 2002, p.508).

A observação consiste num dos principais instrumentos de recolha de dados na abordagem qualitativa. Esta técnica “existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias) e constitui uma técnica básica de pesquisa” (Aires, 2015, p.25). Pode ser uma ferramenta preeminente na investigação social quando norteadas por um objetivo desenhado anteriormente, “planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspectivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objectividade, fiabilidade e precisão” (Ruiz Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2015, p.25).

A grelha de observação caracteriza-se por um instrumento de recolha de dados capaz de ajudar o investigador a “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos & Marconi, 2007, p.79). Realiza-se através de um contato direto com a realidade que se pretende estudar em que o investigador consegue registar factos ou ocorrências de forma espontânea, sem necessitar de qualquer planificação ou controle dos acontecimentos. “Uma das características básicas da observação tem sido tradicionalmente o seu não-intervencionismo. O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos” (Ruiz Olabuenaga, 1996, citado por Aires, 2015, p.25). Este tipo de investigação é utilizado, regularmente, em estudos exploratórios que sucedem no campo a ser estudado (Boni & Quaresma, 1995). “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar” (Lakatos & Marconi, 2007, p.88).

Segundo Ludke e André (1986), independentemente se a observação seja estruturada ou não, o seu objetivo mantém-se em observar e registar todos os momentos, factos e acontecimentos que sucedem no campo de observação, de uma forma objetiva. Referem, ainda, como vantagens aquando da utilização desta técnica, o facto de esta permitir ao investigador uma maior proximidade e envolvimento com a perspectiva dos intervenientes em estudo, bem como a observação e a experiência direta serem as ideais para a verificação dos acontecimentos, ou ainda possibilitar a clareza de dados que não seriam possíveis de obter em questionários. Não obstante, advertem para o facto do risco da subjetividade por parte do investigador,

porquanto para que a informação seja credível a observação carece de controlo constante, disciplina e autodomínio por parte do investigador observador.

Sob o ponto de vista científico, o sucesso da utilização desta técnica depende, *grosso modo*, do investigador, da sua atenção aos acontecimentos, da sua sensibilidade, perspicácia, prontidão, bem como deter uma boa capacidade de adaptação. Quando o investigador adota esta técnica de investigação deverá avaliar o seu grau de participação e envolvimento no trabalho de campo, esclarecer o seu papel, postura e intenções de pesquisa junto aos intervenientes (Ludke & André, 1986).

Para o registo destas situações ou episódios observados, recorreremos à Grelha de Observação (*anexo 11*), uma vez que, e segundo Mason (2002), é importante assegurar que o processo de criação e análise dos dados, para além de ser adequado ao objetivo da investigação, é também rigoroso e exato.

Finalmente, optámos por realizar dois *Focus Group* com alunos das turmas em estudo. Focus group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que valida a recolha de dados, sendo utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. A decisão de seguir por este tipo de entrevista veio no sentido de conhecermos bem alguns dos alunos. Os objetivos aquando da aplicação deste instrumento são: i) obter informação de vários alunos, de forma rápida e simultânea; ii) obter informação sobre atitudes, opiniões e experiências; iii) explorar o que pensam, como pensam e por que razão pensam assim. Os elementos de cada grupo foram escolhidos consoante o critério da origem. A investigação envolve, assim, dois grupos constituídos por cinco alunos cada, um do 1º ciclo, com alunos de uma turma dos 3º e 4º anos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, e outro do 3º ciclo, com alunos de uma turma do 7º ano com idades entre os 13 e os 16 anos, respetivamente. Ambos os grupos compõem origens diferentes, tais como Portugal, Guiné, Bulgária, Roménia, Ucrânia, China e etnia cigana. Em cada um dos grupos, respetivamente, encontram-se inseridas duas alunas Guineenses com problemas de foro visual, uma cega e outra com baixa visão. Para a operacionalização das entrevistas *Focus Group* foi criado um conjunto de questões orientadoras (*anexo 7*) basilares para a compreensão da questão de investigação. Com o Guião de Entrevista de Focus Group aos alunos das Turmas selecionadas pretendeu-se interpretar a perceção que os alunos entrevistados têm em relação à escola e seus intervenientes, reconhecer sentimentos de pertença em relação ao seu grupo de origem

versus grupo de outras culturas, bem como conhecer as relações e o grau de interação em contextos de diversidade cultural.

Capítulo V – Análise e Tratamento de Dados

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, no que concerne às entrevistas e aos dados recolhidos no diário de investigação, os mesmos foram objetos de análise de conteúdo, tendo em consideração os objetivos específicos do corrente estudo. Bardin (2011, p.383-384) refere que “a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico”, porquanto “uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação”. Acrescenta, ainda, que a análise do conteúdo refere-se a um conjunto de instrumentos com índole metodológica que se encontram em permanente aperfeiçoamento e utilizam-se nas mais diversas dissertações e estudos, percecionando que a análise do conteúdo se faz na prática (através da análise de entrevista, análise lexical e sintática de uma amostra e análise temática de um texto, por exemplo). Também Lima (2013, p.7), refere que

“à semelhança do que fazem os estatísticos com a análise de dados quantitativos, também os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados”.

Silva, Gobbi e Simão (2005, p.75) refletem que “por mais que se devam respeitar certas «regras» e que se salientem as diferentes fases e etapas no emprego, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido”. Ou seja, “a análise de conteúdo não obedece a etapas rígidas, mas sim a uma reconstrução simultânea com as percepções do pesquisador com vias possíveis nem sempre claramente balizadas”. O método da análise de conteúdo surge, então, como uma ferramenta para a edificação das interpretações que os atores sociais evidenciam no seu discurso, em relação à sua realidade (Silva; Gobbi & Simão, 2005). Não obstante, este conhecimento não se manifesta unicamente no discurso explícito pelos atores sociais. Cabe ao investigador “tentar compreender e revelar as entrelinhas nas falas dos atores, já que estas exteriorizam suas construções acerca de dada realidade” (Silva; Gobbi & Simão, 2005, p.79-80).

Despontada nos EUA por volta de 1925, esta técnica pode, ainda, ser definida como uma

“descrição com regras, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros

procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas” (Lima & Pacheco, 2006, p.108).

Sousa (2005, p.265) menciona que a análise de conteúdo procura “identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação”. Por outro lado, Esteves (2006, p.107), refere que sendo expectável trabalhar com informações extensas e numerosas, de modo a poder obter-se um melhor conhecimento, a análise de conteúdo poderá ser refletida como “um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar”. Guerra (2010, p.62), menciona que esta técnica tem

“uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular regras de inferência”.

O processo de análise e de recolha dos dados, foram sendo, com o passar do tempo, ajustados às especificidades do meio e reorganizados.

A simplificação dos dados concebeu-se a partir da síntese ou da codificação dos mesmos, através de símbolos ou de uma taxionomia. Outros procedimentos foram utilizados para agrupar e verificar os dados, tais como a contagem da frequência de unidades de discurso ou de acontecimentos relacionados, a identificação de padrões, a probabilidade, o agrupamento de categorias e a descoberta e criação de evidências (Quivy, 2008). Neste contexto, enveredámos por uma análise categorial dos dados qualitativos das entrevistas e dos relatos de prática, que permitiu adicionar e comparar dados.

Deu-se início a este processo através de uma leitura cuidada de forma a identificar os dados mais significativos atendendo a problemática a tratar. Seguidamente, procedeu-se à formulação de indicadores, codificação das unidades de registo e categorização, com base na fundamentação teórica do estudo. Circunscritas as categorias e subcategorias, ao longo da análise de conteúdo, não se excluiu a abertura para o aparecimento de novas categorias. É importante recordar que um processo de análise de dados é moroso, intuitivo e até solitário, dependendo muito da sensibilidade e da aptidão de análise do investigador.

No entanto, procurámos ter sempre presente que, por um lado, a quantidade e diversidade de informação colhida exige tempo e capacidade para ser transformada em dados pertinentes e capazes de sugerirem reflexões que ajudem a responder às questões formuladas no estudo e, por

outro, que o tempo nos foge das mãos. A possibilidade de enviesamento na informação recolhida, provocada pelas interferências que as características individuais do sujeito e a sua reação à situação podem ocasionar, é passível de proporcionar certas limitações a este tipo de estudo.

Com recorremos ao estudo de casos múltiplos, esta abordagem remeteu-nos para uma estratégia de investigação de triangulação, de modo a aumentar a validade das interpretações.

1. A análise documental e a pesquisa bibliográfica

No que diz respeito à análise documental e à pesquisa bibliográfica, foram ambas bastante importantes no decurso deste trabalho. O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática estudada é “uma estratégia básica num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc. A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Porquanto, o aproveitamento de informação disponível, qualquer que seja o seu carácter, formato ou suporte é indispensável quando se investiga e trabalha na área da investigação social.

A análise documental envolve processos diferenciados, dada a pluralidade de documentos passíveis de facultar elementos essenciais para a investigação. Tendo em conta o objetivo do corrente estudo, a análise documental incidiu, por um lado, no acervo que nos possibilitou construir a revisão da literatura e elucidar-nos sobre o estado da arte dos conceitos que sustentam o enquadramento teórico deste estudo e, por outro lado, os documentos normativos e institucionais de carácter público, norteadores da vida organizacional do agrupamento de escolas estudado, designadamente, o projeto educativo, planos e relatórios de atividades anuais e plurianuais, projetos curriculares, relatórios de avaliação externa, entre outros de acesso livre.

Com a análise dos documentos supracitados, quisemos aprofundar a forma como o Agrupamento de Escolas em questão diagnosticava a sua situação, como mobilizava os seus recursos e como exteriorizava a cultura organizacional. Através da interpretação destes documentos, também tentámos perceber como os professores integram a sua identidade organizacional e como encaram as diretrizes provindas da liderança estratégica da Diretora. Tal como refere Aires (2015, p.42) “os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc”.

Para Bardin (2018, p.45), a análise documental define-se como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Ou seja, enquanto tratamento da informação incluída nos documentos, a análise documental tem como propósito representar a informação de outro modo diferente do original, “por intermédio de procedimentos de transformação”. O objetivo passa pelo armazenamento “sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. Deste modo, após uma leitura cuidada dos vários documentos, apresentamos seguidamente alguns objetivos inerentes e comuns ao nosso estudo consubstanciados no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas estudado.

- i) Promover o sucesso educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens.
- ii) Melhorar a disciplina para promover a educação para a cidadania e o sucesso educativo.
- iii) Promover a ligação do Agrupamento às famílias e ao meio e o reconhecimento deste pela comunidade.
- iv) Promover a qualidade das aprendizagens em sala de aula.
- v) Promover o trabalho colaborativo entre os docentes.
- vi) Promover um clima de escola que incentive o sentido de pertença.

Os objetivos gerais que evidenciamos referem-se à promoção da inclusão de todos os alunos, tendo em conta o respeito pelas diferenças que os caracterizam e a utilização de experiências favoráveis à adoção de atitudes e hábitos de relação e de cooperação. Também o envolvimento dos pais na vida escolar é considerado um fator basilar no processo educativo dos alunos, pelo que o Projeto Educativo do Agrupamento contempla o envolvimento e a responsabilização destes.

Assim, para além do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, também analisamos os Planos de Atividades das duas Turmas estudadas, documento de âmbito curricular extremamente importante para o estudo em questão, tratando-se de um instrumento de gestão pedagógica estimulador de uma cultura de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, contemplando as especificidades da turma. Estes Planos de Turma apresentam orientações, nomeadamente no que diz respeito à adequação das práticas pedagógicas ao contexto real dos grupos/turma; à definição de estratégias que possibilitem respostas aos problemas reais dos grupos/turma; à melhoria da qualidade das aprendizagens; às atividades que permitam aos alunos a realização de aprendizagens significativas; ao

favorecimento da autonomia, do desenvolvimento de competências do cotidiano e responsabilização no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como à utilização de meios didáticos e tecnológicos disponíveis, de modo a tornar as aulas mais atrativas.

2. Entrevistas à Diretora do Agrupamento de Escolas e aos Professores das Turmas em estudo

O guião de entrevista semiestruturada foi desenhado para a diretora e para os professores tendo em conta o modelo proposto por Estrela (1994), conduzindo a entrevista com base num guião de questões previamente refletidas e sequenciadas, garantindo a elasticidade de adaptação ao discurso do entrevistado sem, contudo, descuidar os objetivos gerais da entrevista. Foram introduzidas algumas alterações que pareceram pertinentes na condução e registo da entrevista. Ou seja, um guião deste tipo permite, quando necessário, uma acomodação, elucidação das questões e orientação do discurso do entrevistado.

A entrevista está estruturada em blocos de questões, categorizadas segundo três dimensões específicas conforme constam na grelha que se segue.

Quadro nº 6 - Categorização das Dimensões das Entrevistas Semiestruturadas

Dimensão I – Profissional, Social e Ética	
SUBDIMENSÕES	INDICADORES
Construção do conhecimento profissional	Reconhecimento e responsabilização do seu desenvolvimento profissional. Reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas.
Promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	Promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares, de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social. Promoção do desenvolvimento integral do aluno e superação de preconceitos e estigma social e cultural. Promoção de relação pedagógica proficiente.

Compromisso com a escola e intervenientes	Reconhecimento da pertinência do trabalho colaborativo e supervisão entre pares na <i>praxis</i> pedagógica.
	Comprometimento com o desenvolvimento de projetos no âmbito escolar.
	Reconhecimento da dimensão comunitária na escola.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	
SUBDIMENSÕES	INDICADORES
Planificação do processo de ensino e de aprendizagem	Adequação das práticas pedagógicas às especificidades de todos os alunos com caraterísticas culturais diversas, diferentes grupos etários e anos de escolaridade.
	Adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.
	Promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua	
SUBDIMENSÕES	INDICADORES
Aquisição de competências profissionais interculturais	Atualização do conhecimento profissional (científico e pedagógico).
	Análise crítica para a melhoria da sua <i>praxis</i> educativa diferenciada.
	Desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e órgãos da escola.
	Desenvolvimento de competências profissionais interculturais.

Implicação da Formação na melhoria da Escola	Utilização do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo.
---	--

As entrevistas foram concretizadas presencialmente, mediante marcação prévia e de acordo com o entrevistado. O local foi sempre na escola, sendo este um espaço neutro e o registo das mesmas aconteceu através da aplicação Dictafone. Depois de certificar o anonimato e a confidencialidade das entrevistas, garantiu-se o envio do conteúdo da entrevista a cada entrevistado, respetivamente.

A amostra do estudo fez um total de 16 professores das duas turmas em estudo - uma turma do 1º Ciclo, com alunos dos 3º e 4º anos; uma turma do 3º Ciclo, com alunos do 7º ano e a Diretora do Agrupamento de Escolas em questão. As entrevistas decorreram ao longo do ano letivo de 2016/2017. A maioria dos respondentes tem entre 11 e 20 anos de tempo de serviço, sendo que a experiência de ensino varia entre um mínimo de 5 anos até 32 anos. Para além disso, a saber, que o grosso da amostra trabalha nesta escola há mais de 5 anos. De referir que a amostra inclui 7 professores com categoria de contratado.

Quadro nº 7 - Caraterização biográfica da Diretora do Agrupamento de Escolas

Idade	47
Habilitações Académicas/ Formação Especializada	Licenciatura em Professores do 3º Ciclo e Secundário – Português/Inglês Especialização em Gestão Escolar
Tempo de Serviço	25
Número de Mandatos	2

Quadro nº 8 – Número de Professores entrevistados

Participantes	Entrevistados
Turma do 1º Ciclo n=5	N= 5
Turma do 3º Ciclo n=10	N=10

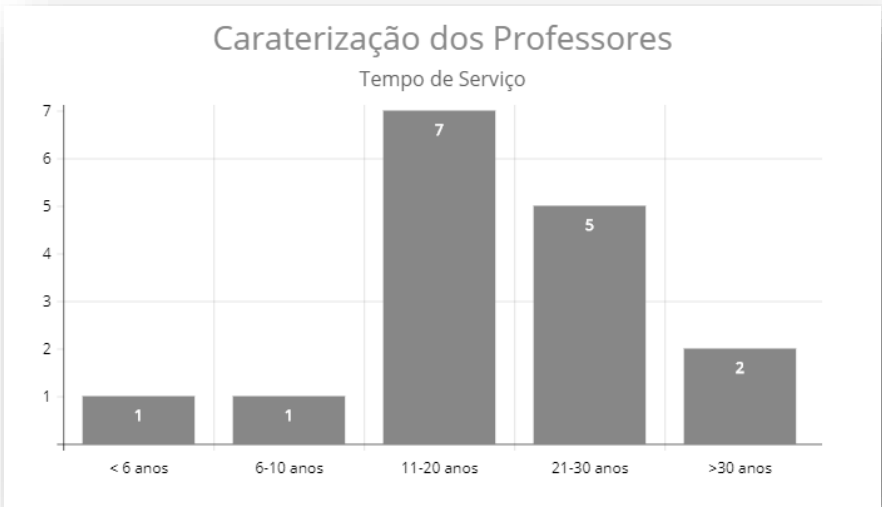


Gráfico nº 12 - Distribuição da amostra do estudo de acordo com o tempo de serviço

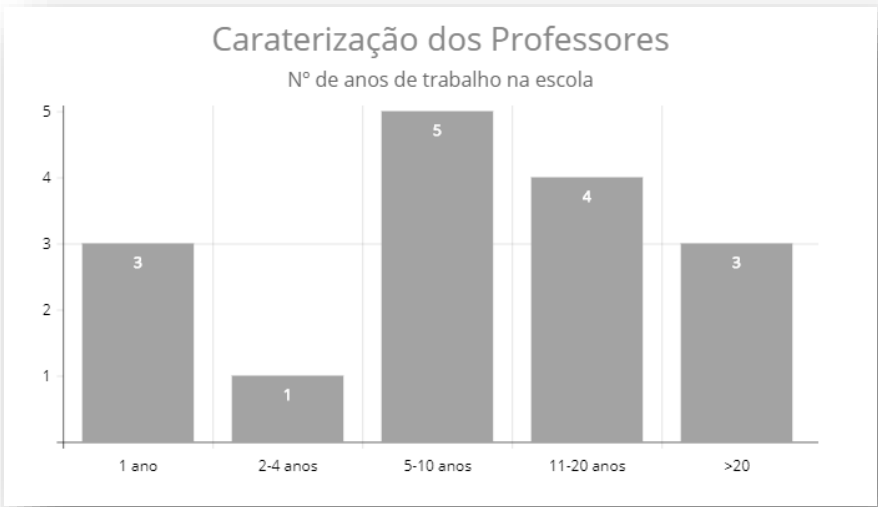


Gráfico nº 13 - Distribuição dos docentes tendo em conta o nº de anos de trabalho na escola

Quadro nº 9 - Categorização das entrevistas aos professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Profissional, Social e Ética	Construção do conhecimento profissional
	Promoção da aprendizagem
	Desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
	Compromisso com a escola e intervenientes
	Trabalho colaborativo e supervisão entre pares
	Desenvolvimento de Projetos
	Reconhecimento da dimensão comunitária na escola
Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	Planificação do processo de ensino e de aprendizagem
	Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem
	Adequação das práticas pedagógicas à diversidade
	Adaptação dos modos de avaliação
	Metodologia de investigação-ação
	Promoção do trabalho colaborativo entre os alunos
Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua	Aquisição de competências profissionais interculturais
	Implicação da formação na melhoria da escola
	Formação Específica
	Análise crítica da <i>praxis</i> educativa
	Trabalho colaborativo com pares e órgão da escola

2.1 Análise das Entrevistas

Como se pode verificar na tabela acima, as nossas entrevistas ¹⁰ desenvolveram-se em torno de três categorias, iniciando-se, naturalmente, pela asserção da entrevista junto dos entrevistados, contextualizando-a, identificando a sua génese, dando informação acerca da sua estrutura, esclarecendo os seus objetivos e confirmando o carácter confidencial das informações concedidas. Segundo de Amado (2009, p.187), este bloco introdutório à entrevista caracteriza-se muito importante, porquanto “a explicitação dos objectivos do investigador anula e evita interpretações enviesantes das perguntas” (Amado, 2009, p. 187). Os três blocos seguintes correspondem ao próprio desenvolvimento da entrevista semiestruturada em que “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), conciliando o objeto de estudo com a abordagem biográfica. O primeiro bloco – Profissional, social e ética, em que o nosso intuito passou por perceber o modo como os profissionais constroem o seu conhecimento profissional e dos seus alunos; por conseguinte, o segundo bloco – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de perceber a forma como os professores planificam e operacionalizam a sua praxis educativa e, por último, o terceiro bloco – Desenvolvimento e formação profissional contínua, em que se pretendia perceber as competências profissionais interculturais bem como as necessidades formativas.

Os entrevistados foram convidados a comentar os temas, concentrando as interpretações fundamentalmente nas transformações que gostariam de fazer, justificando-as. Foi-lhes dada total liberdade discursiva, de modo a que manifestassem os seus pareceres da forma que mais lhe conviesse.

No momento do fecho da entrevista, os entrevistados foram convidados a avaliar o decurso da entrevista. Sendo a ferramenta de captação de dados o formato áudio, os dados propriamente ditos constituem-se como transcrições dessas entrevistas. De modo a sermos o mais fiel possível às comunicações dos sujeitos entrevistados, tivemos em atenção “a captação das palavras usadas” e “outros aspectos, tais como a pontuação do discurso (as pausas e o tom de voz)” (Amado, 2009, p. 190-191), de modo a asseverar uma maior fidelidade.

¹⁰ As transcrições integrais das entrevistas encontram-se disponíveis para consulta no anexo 5.

Para dar início à análise das entrevistas começámos por seleccionar os aspetos mais relevantes do discurso dos entrevistados, onde percecionámos que o *corpus* da entrevista encontrava-se distribuído em dois blocos - descritivo e interpretativo. Posteriormente, elaborámos uma grelha de categorização dos dados que foi sendo reformulada durante o processo de análise. Na reflexão das categorias, perseguimos as linhas de orientação de Bardin (2018). A autora caracteriza a categorização sendo uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117). Por seu turno, Esteves (2006, p.109) explica a categorização como “uma operação através da qual os dados (invocados e suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação”.

Uma vez que aquando do decurso da entrevista semiestruturada se concede aos entrevistados liberdade para desenvolverem os seus discursos a partir de questões que os investigadores lhes colocam, as mesmas podem expor um número considerável de dados com pouca relevância para a temática estudada, sem aproveitamento na fase de tratamento. Dentro das categorias foram também concebidas subcategorias, com o propósito de «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos» (Bardin, 2018, p.119). Posteriormente, foram reconhecidas as unidades de registo que geravam o *corpus* da informação que, segundo Bardin (2018) “é uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (p.104).

Tendo em conta o paradigma qualitativo que se situa esta investigação, fundamentadas em Bardin (2018), recorreremos à análise de conteúdo dos dados obtidos a partir da entrevista semi-estruturada, com a prévia preparação de um guião, o que possibilitou a análise da expressão dos professores e da diretora do agrupamento de escolas referente. O sistema de categorias começou a ser desenhado a partir dos conceitos basilares da nossa problemática e das questões de investigação.

A análise de conteúdo caracteriza-se por uma intervenção intelectual que nos viabiliza a estruturação de ideias, ou seja, decompor os elementos substanciais e qualificá-los. As exposições que surgiram das entrevistas traduzem uma dimensão ampliada da problemática em estudo e encaminha-nos para a sua contextualização, pelas normas da exclusividade mútua, conformidade, homegeneidade, objetividade e fidelidade (Bardin, 2018). A mesma

autora refere que a técnica da análise de conteúdo caracteriza-se pela procura de explicação e compreensão, possibilitando conceber inferências, que de forma sistemática e objetiva, reconhece características individuais e implícitas do discurso, porquanto “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 2018, p.45). Ainda na mesma perspectiva, o mesmo confere que

“a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (p.33).

Ao longo da análise demos relevância ao discurso dos professores entrevistados e usámos alguns recortes de texto com um grau de significância e sustentadores das nossas considerações.

Assim, tendo em conta esta perspectiva e considerando os guiões de entrevista, foram identificadas as necessidades de formação dos professores aquando da presença da diversidade cultural nas suas turmas, aquando da análise das respostas às questões colocadas na entrevista. As entrevistas foram realizadas a professores pertencentes a duas turmas – uma do primeiro ciclo e outra do terceiro ciclo, pela conveniência anteriormente explanada, sendo, por isso, possível comparar as duas turmas no que concerne às dificuldades na aplicação das práticas e à adequação das estratégias dos professores nas suas práticas educativas, de avaliação, entre outros.

Definido o carácter narrativo e confrontador das entrevistas efetuadas e os critérios de seleção dos sujeitos entrevistados, importa agora relatar com o âmago da operacionalização deste momento de recolha de dados. De forma a tornar a nossa explicitação mais clara, apresentamos na grelha que se segue a codificação da análise das entrevistas dos professores do primeiro ciclo, que servirá de base para os esclarecimentos seguintes¹¹.

¹¹ Análise das entrevistas aos professores dos 1º e 3º ciclos encontram-se disponíveis para consulta no anexo 6.

A entrevista realizada aos professores do primeiro e do terceiro ciclo foi dividida em várias temáticas de modo a simplificar a comparação entre as estratégias, recursos e dificuldades que estes profissionais apresentam como objeções no seu dia-a-dia, quando o assunto é a interculturalidade dentro das turmas. Estes são professores que têm a seu cargo turmas constituídas por alunos das mais diversas origens, transportando, naturalmente, para uma diversidade que transfere riqueza, não obstante também muitos desafios aquando do processo de ensino e de aprendizagem.

Algo comum aos professores dos dois ciclos é que a construção do seu conhecimento profissional se baseia, maioritariamente, na prática diária e nas experiências pessoais. Referem, também, que a formação inicial na área da interculturalidade é praticamente inexistente, sendo que a grande maioria dos professores entrevistados afirmaram que na sua formação inicial não fora abordado este tema em nenhuma unidade curricular, tal como podemos constatar nos relatos dos seguintes professores: “- Possuo competências globais apesar da minha formação inicial não ter tido nenhuma disciplina específica sobre a Interculturalidade” (PF); “- Quando tiramos o curso não aprendemos tudo, vai sendo com a experiência que vamos adquirindo ferramentas (...)” (PI); “- Possuir como dado adquirido, não, efetivamente. Mais pela experiência” (PE). O conhecimento vai-se construindo com base nas experiências diárias e na extrapolação de casos, como também através da frequência de ações de formação que vão acontecendo sobre esta temática, embora, nas palavras dos professores de ambos os ciclos, é ainda muito escassa, contudo necessária: “- Um dos projetos dessa escola era a interculturalidade e portanto a formação nessa área deveria ser constante” (PI); “- Nós somos muito autodidatas. Mas na prática, se a formação me tivesse sido proporcionada há mais tempo teria sido muito útil (...)” (PNu) ; “(...) neste Agrupamento, mais do que nunca, eu acho que isso deveria ser feito [formações] porque existem muitos alunos de várias etnias e acho que era muitíssimo bom” (PL). Apesar destas condicionantes, de um modo geral, os professores consideram que possuem as competências globais necessárias para lidar com a interculturalidade nas suas salas de aula, sendo que alguns consideram que a prática é muitas vezes frustrante, pois não conseguem atingir os objetivos pré-definidos, acabando por ser um fator de dificuldade e frustração: “- (...) tentamos sempre que a riqueza que eles têm individual contribua para a sala de aula, o problema é que quando tentamos puxar por essa riqueza dá confusão e não há respeito e acaba-se por não conseguir” (PM); “- Quem está lá em cima, não tem noção da realidade. Até quem está aqui ao lado não tem perceção” (PN). Sobre este assunto, a Diretora do

Agrupamento de Escolas (DAE) considera que é a prática que confere as competências globais necessárias a estes professores, não existindo nada ou quase nada nos seus currículos que lhes possam dar algum tipo de suporte: “- As competências vão sendo adquiridas no dia-a-dia e com a prática, portanto não há nada predefinido ou em termos de formação. Não há nada que os professores tenham no seu currículo ou quase nada que lhes possa dar algum suporte. É mesmo com a prática...”.

Relacionado com as competências globais necessárias estão as práticas pedagógicas que estes professores utilizam no ensino das suas disciplinas. Tantos os professores do 1º ciclo como do 3º ciclo desenvolvem práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua proveniência. Apontam para uma competência multidimensional: “- (...) tenho sempre em consideração que os alunos são diferentes, com culturas diferentes (...)” (PF). São tidas em consideração as especificidades de cada aluno, relativamente aos seus hábitos culturais ou à religião, por exemplo, de modo a adaptar as práticas pedagógicas às realidades, sem que afete, por isso, o processo de aprendizagem: “- (...) tento sempre implementar estratégias tendo em conta o público-alvo que tenho à frente, não só nacionalidades diferentes como às vezes idades diferentes, objetivos de vida diferentes, culturas diferentes” (PF); “- É baseado na minha experiência que vou adaptando as práticas. Porque não há receita, por muita formação que tenhamos” (PN). No caso dos professores do 3º ciclo, e devido à idade dos alunos, as aulas e os testes são muitas vezes dados em inglês aquando da verificação da facilidade de compreensão por este meio: “- Para além da importância do professor diversificar estratégias e atividades (...) deverá repensar os modelos de avaliação e adequá-los consoante a especificidade e competência de cada aluno” (PA). Os professores do 3º ciclo também referem a importância da realização de um diagnóstico inicial junto dos alunos, acerca das suas faculdades, limitações e especificidades culturais de modo a facilitar a adaptação das práticas pedagógicas aos mesmos: “- Sim, faço sempre um diagnóstico, perceber de onde vêm, porquê, com quem vivem” (PE); “- Há que saber se podemos comemorar as festas da religião católica, o dia do pai, da mãe” (PA); “- Para além da questão da língua, tento perceber as suas origens, hábitos e outros” (PPG). Também foi referido por uma professora do 3º ciclo a importância das formações para o melhoramento das práticas pedagógicas e assim ser mais fácil a sua adaptação às especificidades verificadas: “- (...) todos os docentes deveriam ter formação nesta área, pois cada vez mais o nosso universo de alunos é muito diversificado culturalmente e nem sempre temos todas as competências para trabalhar com esta realidade” (PMr). No entanto, os

professores de ambos os ciclos avançam com a existência de vários fatores que dificultam a adaptação das práticas pedagógicas no sentido da inclusão dos alunos das mais diversas origens, nomeadamente: a falta de recursos, de estruturas, dificuldades devido às diferenças culturais entre os alunos e falta de colaboração dos pais, que geralmente apresentam comportamentos ofensivos para com os professores: “- Ainda o meu problema maior são os pais, que qualquer coisa estão aqui, carregados de agressividade. Emana muita falta de regras, de respeito (...)” (PN): “- O que mais me constrange é o tipo de recursos que nós poderíamos aceder, e não os temos, para trabalhar com a interculturalidade” (PNu). A DAE considera que o trabalho da equipa multidisciplinar, que envolve vários atores escolares, desde professores, membros da direção, técnicos, auxiliares de ação educativa e pais, junto das diferentes comunidades, é de extrema importância para uma inclusão com sucesso, enaltecendo também a importância do estabelecimento de redes e parcerias sociocomunitárias, constituindo estas um grande apoio para estes alunos: “- O trabalho de equipa, a partilha,... Tentamos também, às vezes, junto de determinadas comunidades... Lembro-me, por exemplo, no ano passado abrimos a escola a um casamento cigano, foi até através da Câmara. Foi num fim-de-semana... As nossas senhoras da cozinha trabalharam para esse efeito e foi interessante ver a forma como aqueles miúdos de etnia cigana começaram a olhar para as pessoas da escola depois disso. Também já abrimos a escola aos escuteiros. Portanto não tem propriamente a ver com a multiculturalidade, mas a ideia que nós temos é que a escola deve ser um espaço aberto à comunidade. E depois tentamos trabalhar com determinadas instituições de apoio, associações e por vezes estabelecemos algumas parcerias nacionais”.

Uma das estratégias mais utilizadas para a promoção da inclusão no âmbito da interculturalidade e assim promover a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e cívico destes alunos, é a promoção da cooperação e da convivência entre alunos de diferentes culturas: “- (...) criando um ambiente estável e equilibrado junto do meu grupo-turma, tudo se torna mais fácil e tudo flui com naturalidade” (PB); “- (...) tenho como primordial objetivo o desenvolvimento das relações interpessoais e a promoção de boas práticas de convivência” (PI). Todos promovem a interação social através da potenciação da convivência de todos os alunos com os seus pares. Para os professores de ambos os ciclos, a convivência aparece como sendo uma importante ferramenta de inclusão e também de relacionamento saudável entre os alunos, potenciando o contacto e a valorização das diferentes culturas: “- Mas eu acho fundamental investir no trabalho colaborativo entre os

alunos. Porque se vamos continuar a fazer o grupo dos búlgaros, ou o grupo dos alunos de raça negra, ou o grupo dos ciganos ou dos brancos dentro da sala de aula porque são todos amigos e dão-se melhor uns com os outros, então vamos fazer escolas para cada um dos grupos, vamos voltar ao antigamente” (PE); “- Convido os alunos para participar e dialogar para abrir caminhos. Tento criar um bom ambiente, tento responsabilizá-los, saber criticar na devida altura e dar umas festinhas na escola para os motivar” (PNu); “- (...) mas tentando promover para que os pares se vão conhecendo melhor tendo em conta as diversidades culturais que existem dentro da sala de aula” (PGr); “- Sim, pois muitas vezes só assim é que muitos dos alunos convivem e contactam com crianças de outras culturas (...) superando muito dos preconceitos pré-existent” (PMr); “- Eu tento conversar com eles sobre as diferenças para que possam aceitá-las, mas por vezes parece que não me ouvem” (PEd). Para tal, os professores vão promovendo trabalhos de pares e/ou em grupo, atividades como tertúlias, teatros e também aulas com um cariz mais livre onde os alunos podem interagir entre eles e conhecerem-se melhor: “- (...) uma das estratégias é a utilização de trabalhos de grupo e de pares, em que os alunos são escolhidos aleatoriamente para trabalharem juntos” (PMr). No entanto, os professores do 3º ciclo avançam que muitas vezes esse convívio é dificultado, nomeadamente pelas diferenças culturais existentes, sendo que as crianças e jovens apresentam, muitas vezes, comportamentos desviantes, algo agressivos, racistas e xenófobos: “- Às vezes é muito difícil porque nos confrontamos com diferentes personalidades, com a própria cultura” (PEd); “- Existem certos hábitos, como as questões de higiene, corporais que por vezes provocam choques. Nem sempre os acolhem da melhor forma e por vezes verifica-se a questão do bullying ou isolamento” (PPG); “- Nem sempre a escola consegue receber o aluno na sua plenitude tendo em conta as diversidades culturais” (PGr); “- No início, com esta turma, tive, tivemos, alguns conflitos entre os alunos por causa da cor” (PMr); “- (...) o exemplo da aluna muçulmana. Os outros alunos metem-se imenso com ela e mando-na «cavar terra» (PEd); “- Os ciganos e os búlgaros geram muitos conflitos, vindos de lá de fora, dos seus bairros, das suas famílias. E a agressividade é imensa... E a velha saga do branco e de preto, continua (...)” (PB).

Relativamente à contribuição para o desenvolvimento da educação intercultural por parte das políticas educativas, os professores de ambos os ciclos consideram que atualmente existe falta de políticas consistentes sobre esta temática e que estas não pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas; não há legislação específica, o que é preocupante, uma vez que as escolas são espaços cada vez multiculturais. O programa está

organizado para as massas. Consideram que existe um desfasamento das políticas e orientações legais no que concerne à realidade no terreno, pelo que muitas vezes é penosa a aplicação dos princípios elencados nesses documentos oficiais. Os professores do 3º ciclo consideram que não existem *guidelines* consistentes relacionadas com a educação intercultural, pelo que cada um, à luz da sua experiência, acaba por conceber o que acha mais adequado à sua turma, tendo em conta as especificidades, como podemos constatar nos seguintes discursos: “- As políticas educativas em torno de uma Educação Intercultural estão desenhadas e existem. O que se verifica, por vezes, é a falta de recursos e de estrutura” (PA); “- Em teoria, é provável que sim. Na prática, não temos tendência a sentir isso, porque... não temos conhecimentos das *guidelines* que existem” (PGr); “- Não vejo que isso seja efetivo, não me parece. Uma coisa são intenções e outra a prática (...)” (PNu); “- Existe muita teoria... No entanto, há um desfasamento muito grande entre o que acontece no terreno e de onde saem as leis” (PE).

Não obstante, professores e DAE, acusam que o tema da educação intercultural começa a introduzir-se mais na ordem do dia devido ao crescente fluxo de refugiados que se tem vindo a verificar nos últimos anos, confirmando-se um crescente número destes alunos no ambiente escolar: “- Agora o assunto está um pouco na ordem do dia por causa dos refugiados. Nós temos notado a facilidade nas transferências em qualquer altura do ano e nomeadamente já no final do 3º Período, portanto isso é uma coisa que não acontecia. As transferências a meio do ano e no final do ano não são comuns. Verifica-se também a facilidade em que os alunos são integrados sem documentação e depois isso é feito à posteriori. Nós temos um Centro de Refugiados aqui no Concelho, na Bobadela, que nos enviam muitos imigrantes, bem como pela DGEST”.

Para a operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, os professores realçam a importância da adoção de uma metodologia de investigação-ação, que na prática se traduz na realização do diagnóstico aos alunos, conversas com eles, com os Encarregados de Educação, com os colegas e leituras sobre as orientações culturais, onde se faz um levantamento das especificidades e necessidades de cada um, podendo-se depois passar à ação, ou seja, à aplicação de práticas pedagógicas adequadas consoante o diagnóstico realizado. No entanto, a edificação de uma *praxis* pedagógica adequada pode apresentar algumas complexidades uma vez que dentro de uma mesma turma existem várias realidades. No contexto da educação intercultural é muito importante a realização do diagnóstico dos hábitos culturais de modo a que os alunos não se sintam discriminados com certas

atividades. Por exemplo, sendo Portugal um país maioritariamente cristão, é costume nas escolas a realização de atividades relacionadas com o Natal ou a Páscoa, sendo estas atividades muitas vezes ofensivas e discriminatórias para quem é de outra religião, havendo, por isso, a necessidade de realizar uma adaptação do programa educativo às diferentes realidades da turma. A diversidade cultural tem sido objeto de reflexão nas planificações de todos os professores, bem como a adequação dos modos de avaliação às especificidades. De realçar, também, que os professores do 3º ciclo referem ser muito importante fazer o diagnóstico também junto dos pais, de modo a conhecer melhor o seu aluno e, concomitantemente, o seu contexto familiar: “- Sim, mais até relativamente aos pais. Perceber quais os objetivos de vida que têm para os seus filhos (...)” (PA); “Tem de haver uma investigação no sentido de fazer um levantamento sobre a cultura deles para depois passarmos à prática, à ação” (PIA). A DAE entrevistada refere que a interculturalidade é uma das prioridades contempladas no projeto do agrupamento, não obstante menciona que é importante discernir que a inclusão é, muitas vezes, associada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo, no entanto, este um conceito muito mais abrangente: “- Em todas as escolas do Agrupamento desenvolvem-se atividades que, de alguma forma, vão buscar as raízes das diferentes etnias, dos diversos alunos, para que eles possam absorver a nossa cultura mas também darem a conhecer a deles e de certa forma sentirem que estão em pé de igualdade, que não há diferença, Portanto, eles agora estão aqui mas podíamos ser nós a estarmos na terra deles. Se calhar, não temos uma atividade específica para a integração porque no fundo está subjacente em todas as atividades e eles não são excluídos”.

Quando se fala em educação intercultural são vários os obstáculos que os professores de ambos os ciclos apontam, sendo que o principal é a barreira linguística e a religião: “- Língua como barreira principal” (PPG); “- (...) a religião está muito presente. (...) Observam-se comentários entre os alunos do género: “- Vai para a tua terra.”; “Vocês vêm para cá só para fazerem asneiras” (PEd).

Também certos hábitos culturais, muitas vezes relacionados com a higiene, são também barreiras à inclusão, especialmente entre os pares, que muitas vezes isolam estes alunos. A gestão da diferença é também um grande obstáculo, uma vez que é comum os alunos já terem ideias pré-concebidas sobre os alunos de outras etnias. Um exemplo que é apontado por vários professores entrevistados, de ambos os ciclos, é o conflito entre os alunos ciganos e os alunos búlgaros, chegando a verificarem-se situações de violência física entre eles: “- (...)”

já assisti a alguns conflitos, sim, nomeadamente entre búlgaros, ciganos. Tratam-se mal” (PA). Os professores do 3º ciclo apontam, ainda, objeções que são importantes e merecem referência, tais como a motivação dos próprios alunos, sendo que, por exemplo, os alunos de etnia cigana não possuem objetivos académicos nem são estimulados a ter por parte dos pais, pelo que não apresentam interesse pelas aulas nem pelos extensos programas que têm de ser dados num curto espaço de tempo, sendo que as diferenças interculturais e as adaptações as especificidades ainda tornam mais complexo o cumprimento desses programas: “- A todos os níveis, tendo em conta essa multiculturalidade. Eu, por exemplo, tenho turmas com muitos ciganos. Eles têm valores e motivações completamente diferentes, distantes da escola” (PGr); “- O maior obstáculo talvez seja o número elevado de alunos por turma e os programas extensos, o que faz com que não se consiga diversificar mais as estratégias” (PMr). Para além disso, apresentam outras dificuldades que sentem no processo de Ensino e de Aprendizagem de alunos com características culturais diversas: religião, língua, desfasamento dos programas e currículos entre nações, falta de tempo e de recursos. Já para a DAE, os principais obstáculos são a língua e também questões relacionadas com o género, especialmente na comunidade cigana, onde as raparigas são renegadas para segundo plano: “- A língua, fundamentalmente, e mesmo alguns traços culturais. Por exemplo, na alimentação nota-se, não comem de tudo. No caso da etnia cigana, a qual temos uma grande percentagem de alunos, é a questão do género, a forma como as raparigas são colocadas em segundo plano e é desvalorizado o papel da escola na educação feminina; o que nós tentamos sempre reverter ou apaziguar”.

Mais uma vez, os professores destacam a importância da formação como meio importante de lidar de forma mais assertiva com a questão da interculturalidade, ou seja, haver um ensinamento sobre as culturas presentes na turma e, assim, operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta a realidade da mesma: “- Acho que as escolas deveriam fornecer alguma informação sobre a interculturalidade, nomeadamente sobre as culturas que acolhe” (PE); “- A formação nesta área é escassa. Sabes, por vezes nem são apenas as práticas, mas o conhecimento específico das diversidades que nos surgem na escola” (PB); “- O processo de inclusão uma realidade patente nas escolas é compreensível que os professores necessitem de formação adequada e específica” (PA); “Em vez de dramatizarem (os outros professores) podiam partilhar um pouco sobre as boas práticas em cada turma, tudo seria mais fácil” (PS). Devido às especificidades de uma turma multicultural, os professores de ambos os ciclos referem que muitas vezes é necessário fazer

um reajustamento dos processos de avaliação desses alunos. Por exemplo, os professores do primeiro ciclo dão primazia à avaliação oral, quando observam que os alunos apresentam maior capacidade na oralidade do que na escrita: “- Por vezes tenho de recorrer à avaliação oral quando percebo que um dado aluno não consegue realizar a avaliação escrita mas que tem apetência para a oralidade” (PN). Já os professores do 3º ciclo referem os testes em inglês como uma adaptação do processo de avaliação assim como a retirada de importância à assiduidade, uma vez que muitos destes alunos, especialmente os de etnia cigana, faltam muitas vezes às aulas devido a questões inerentes à sua própria cultura.

Como seria de esperar verificam-se, muitas vezes, a existência de conflitos devido à multiculturalidade das turmas, sendo que as razões são semelhantes entre os alunos do primeiro ciclo e os alunos do terceiro ciclo. Questões ligadas ao choque entre diferentes culturas, como por exemplo a religião, o género, os próprios hábitos culturais passando pela cor da pele e a etnia são razões para que existam conflitos, muitas vezes ofensivos, entre os alunos, revelando que o estigma e o preconceito estão bem presentes desde de tenra idade: “- Acontecem choques culturais pelas diferenças que apresentam entre si, pela religião, gastronomia e/ou hábitos alimentares” (PF); “- Penso que eles são cruéis mas pelos traços de personalidade, pelas coisas que fazem ou pela maneira que fazem determinadas coisas” (PM); “- (...) nas culturas dos búlgaros e dos ciganos a mulher é para trabalhar em casa e o homem é que tem um emprego. Por vezes, chegam a ser um pouco machistas com as colegas” (PI). Não obstante, alguns professores do 3º ciclo revelam ter exemplos de boa coabitação de diferentes culturas onde a diferença e a diversidade cultural são respeitadas e até apreciadas. Para mitigar os conflitos devido às diferenças culturais, os professores de ambos os ciclos, recorrem frequentemente à cooperação entre os alunos de diferentes culturas, como forma de promover a aceitação das diferenças, o intercâmbio cultural, a valorização das especificidades culturais e o combate ao estigma e ao preconceito social. No entanto, surgiram duas opiniões digressivas, de dois professores do primeiro ciclo, que afirmam evitar fazer trabalhos de grupo, uma vez que, *grosso modo*, estes acabam sempre por potenciar os conflitos entre os alunos, perdendo-se assim o objetivo da atividade a realizar. A DAE, no que diz respeito à forma como o Agrupamento de Escolas constitui e organiza as turmas consoante a informação acerca da diversidade cultural existente, refere que “- os alunos ficam dispersos em várias turmas, o único cuidado que nós temos é em relação aos alunos do Português Língua Não Materna (PLNM), porque não podemos dispersá-los pelas turmas porque depois não conseguimos fazer horários, não é?! Esse é um

dos fatores para constituição das turmas. Em relação aos outros eles são dispersos pelas turmas, até porque nós não somos a favor de juntá-los por etnia numa turma só, porque depois dá mau resultado”.

O último grande tema da entrevista é relativo ao desenvolvimento da formação profissional. Os professores de ambos os ciclos consideram que a formação é muito escassa e que também não existem muitas ações de formação em que o tema é interculturalidade. Por isso, estes profissionais consideram-se autodidatas visto que vão aprendendo a lidar com a educação intercultural através da sua prática profissional diária e das experiências que vão acumulando ao longo dos anos: - “Eu sou um pouco suspeito porque acabo por auto formar-me” (PPG). A formação na área da interculturalidade torna-se cada vez mais relevante uma vez que a multiculturalidade em espaço escolar é uma realidade cada vez mais fortalecida devido a um mundo globalizado. Neste sentido, e face à escassez de formação nesta área, a maioria dos professores sente necessidade e empatia pelo trabalho cooperativo e a supervisão pedagógica entre pares, bem como a necessidade de cooperação por parte dos órgãos da escola: “- O trabalho cooperativo e a supervisão entre pares, bem como a partilha de experiências são fundamentais na minha praxis” (PPG); “- Muito importante. É a base do sucesso. Quando existe partilha de experiências e de material tudo se torna mais fácil para todos” (PA); “- Assim como os alunos se estruturam na turma, o grupo de professores da mesma também tem de se estruturar para poder ser enriquecedor para todos. Era bom que fosse assim” (PGr); “- (...) o trabalho colaborativo e cooperativo entre colegas e mesmo com os órgãos da escola tem sido muito positivo” (PMr). Apesar dos benefícios da cooperação entre os profissionais, os professores de ambos os ciclos também se queixam que muitos dos seus colegas preferem trabalhar de forma individualizada, não partilhado a sua experiência com os seus colegas: “- Mais importante que assistir a uma formação é a cooperação e a partilha entre colegas que vivem a mesma realidade. Mas ainda é uma utopia, pelo menos nesta escola. Os colegas fecham-se muito nas suas 4 paredes” (PB). Existem mesmo professores, nomeadamente do primeiro ciclo, que referem que não existe qualquer tipo de cooperação entre os colegas e que não simpatizam com esta prática nem sentem predisposição para trabalhar em cooperação. Mesmo com os órgãos de gestão essa colaboração não existe, e acontece apenas quando solicitada: “- (...) existem alguns colegas que de facto ajudam e sinto cooperação. Mas existem colegas que não gostam de partilhar. Trabalham sozinhos” (PN); “- Eu não sinto que esta atitude aconteça, nem tão pouco sinto recetividade por parte dos órgãos de gestão” (PF). Relativamente a esta questão, a DAE, refere que “o trabalho colaborativo com

os órgãos da escola existe. Os Diretores de Turma são os que normalmente fazem a ligação, mas não só. Os professores vêm diariamente, entram diariamente na Direção. Mas existe uma interligação muito grande com os órgãos de gestão, tudo o que se passa é reportado, às vezes não só no sentido de pedir ajuda mas até no sentido de informar, porque como sabe é uma escola em que os pais por tudo e por nada aparecem. Portanto, é por uma questão dos professores se salvaguardarem e de podermos passar uma imagem de ligação entre todos os membros da escola. Às vezes os Diretores de Turma optam por não reportar, até porque a escola é grande e para não estarem sempre a trazer tudo para aqui... Mas de facto, é importante em caso de conflitos ou outras situações problemáticas que possam existir ao nível da aprendizagem, sociais ou outras. Estamos sempre de porta aberta como vocês vêm”.

Finalmente, e em relação ao desenvolvimento de competências profissionais inclusivas e também de competências profissionais interculturais, os professores afirmam que estas não são dadas nos cursos de base, de formação inicial, sendo que, relativamente à educação inclusiva, a principal experiência formativa refere-se aos alunos com NEE e não ao nível das diferenças culturais: “- Não tive qualquer formação para as competências profissionais interculturais. Nem inicial nem *à posteriori*” (PNu); “- Na altura, também não falávamos do conceito de interculturalidade. Mas a essência já existia. A emigração, por exemplo” (PA); “- (...) quem nos dá as aulas não tem conhecimento do terreno nas escolas. São professores de Faculdade e que ficam por ali. Não tendo essa experiência fora não estão sensíveis a essas diferenças que tem a ver com a evolução da sociedade” (PGr). Os professores de ambos os ciclos são unânimes quando dizem que a formação, tanto na área da inclusão como na da interculturalidade, é de extrema importância para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem saudável e sustentável, pois possibilitaria ampliar os conhecimentos dos docentes sobre as estratégias mais adequadas para os diferentes casos que enquadram a interculturalidade. Outro aspeto que os professores referem, quer os do primeiro ciclo quer os do terceiro, é o desfasamento que se verifica entre a teoria e a prática, considerando que nas Universidades e nas formações de formação contínua ao longo da vida, as competências que são facultadas verificam-se demasiado científicas e teóricas, não havendo uma aproximação à realidade e à prática: “- Acho que a minha formação inicial estava virada principalmente para os conhecimentos científicos que tínhamos que adquirir [e pouco virada para a realidade]” (PMr). Deste modo, quanto à necessidade e importância da temática sobre interculturalidade, a mesma deveria ser componente dos cursos de

formação, quer inicial, quer contínua e, para que os professores possam aprofundar mais os conhecimentos específicos e dominar mais estratégias pedagógicas, também a especializada. Por seu turno, a DAE refere que a formação de professores na área da interculturalidade é escassa: “Nesta área não há formação específica, nem por exemplo para o PLNM; também não são frequentes. Portanto, as nossas professoras de PLNM são do 1º Ciclo, outras de Português, mas nem todas têm formação na área. Vão procurando coisas no *site* da DGE, através da experiência, da partilha e auto formam-se. Parte da necessidade, porque muitas vezes a formação quando nos é imposta não serve para nada mas quando nós sentimos a necessidade e procuramos é muito mais frutífero na maior parte dos casos. Cada vez há menos formação, e cada vez há menos formação gratuita e os professores fazem menos formação, porque também compreende-se que nós somos uma profissão que infelizmente é maltratada em todos os sentidos, inclusive nesse, portanto os professores têm de pagar a sua própria formação e mesmo pagando não há muito nesta área”.

3. Entrevistas aos alunos – *Focus Group*

Ao contrário da entrevista semi-estruturada, orientada pelo entrevistador para o tema que lhe interessa que consente a recolha de dados aprofundada, a entrevista de grupo não possibilita a recolha de muitos dados individuais, no entanto percebemos uma oportunidade de recolha de informação sobre um tema que o grupo pode aprofundar e acrescentar mais-valias ao estudo, discutindo sobre os seus interesses, experiências e conhecimentos pessoais.

Galego e Gomes (2005), referem que as entrevistas *focus group* representam uma técnica qualitativa de recolha de dados, reconhecida pelos investigadores das áreas das Ciências Sociais, com a pretensão de conseguir respostas de grupos de indivíduos previamente elegidos pelos investigadores para a abordagem de temas definidos. Os mesmos autores mencionam, ainda, que o *focus group* trata-se de

“uma técnica qualitativa que visa o controle da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários” (p. 177).

Quivy e Campenhoudt (2008, p.193) referem, também, que as entrevistas *focus group* têm como “objetivo analisar o impacto de um conhecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a eles assistiram ou que neles participaram”.

Ora, o presente procedimento metodológico possibilitou investigar questões relacionadas com os objetivos do estudo e, concomitantemente, recolher sugestões, juízos e interesses dos participantes. Os objetivos aquando da aplicação das entrevistas de grupo passam por: i) adquirir conhecimento de várias pessoas, de modo rápido e simultâneo; ii) conseguir informação sobre atitudes, opiniões e experiências; iii) analisar como se desenvolve o conhecimento; iv) analisar o que pensam, como pensam e a razão por que pensam assim; v) investigar questões relevantes para os entrevistados, empregando a sua própria linguagem, produzindo as suas próprias questões e segundo as suas prioridades e vi) elucidar perspetivas que seriam menos inteligíveis na entrevista apenas com um indivíduo (Morgan, 1998). Assim, os participantes na entrevista de grupo produzem as próprias interpretações explorando os temas que lhes forem dados.

A decisão de se enveredar por este tipo de entrevista veio pelo facto de se conhecer os alunos que entraram no estudo, bem como considerar-se que os grupos revelavam potencialidades para contribuírem para a qualidade de dados. O nosso papel, como investigadores, refletiu flexibilidade e abertura no decorrer das questões; foi simplificado pelo grupo que comunicou entre si, trocou piadas e comentou as intervenções de cada um.

Para poder concretizar as entrevistas de grupo foi necessário conceber previamente um guião de entrevista com uma estrutura conciliável ao que se pretendia investigar junto dos alunos. A entrevista está estruturada em blocos de questões, categorizadas segundo três dimensões específicas conforme constam na grelha que se segue.

Quadro nº 10 - Categorização das entrevistas realizadas aos alunos dos dois ciclos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Construção da Identidade	Origem
	Razões para saírem do país de origem
	Desenvolvimento pessoal e cívico
	Compromisso com a escola
Interação em Contextos de Diversidade Cultural	Interação com os seus pares, de culturas diferentes
	Objeções no desenvolvimento de relações
	Perceção sobre o grau de acolhimento por parte da escola e intervenientes
	Partilha de cultura
Expetativas sobre a Escola e Intervenientes	Perceção e exploração sobre o sentimento de pertença à escola
	Discriminação Vs Pertença
	Aspetos que gostariam de mudar na escola

Cada entrevista de grupo foi concretizada na sala de Deficiência Visual - espaço da escola, já que era hábito estes alunos se encontrarem e conversarem na mesma.

Foi enviado aos encarregados de educação um pedido de autorização para participarem na entrevista, dado tratarem-se de alunos menores, embora as entrevistas tenham assumido um carácter informal desde o início.

A amostra do estudo, no que diz respeito à entrevista Focus Group, fez um total de 10 alunos pertencentes às duas turmas em estudo, nomeadamente dois pequenos grupos

constituídos por cinco alunos cada, um do 1º ciclo, com alunos de uma turma dos 3º e 4º anos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, e outro do 3º ciclo, com alunos de uma turma do 7º ano com idades entre os 12 e os 16 anos. Ambos os grupos compõem origens diferentes, tais como Portugal, Guiné, Bulgária, Roménia, Ucrânia, China e etnia cigana. Em cada um dos grupos, respetivamente, encontravam-se inseridas duas alunas Guineenses com problemas de foro visual, uma cega e outra com baixa visão.

A seleção dos alunos a entrevistar teve em conta, por um lado, que os mesmos detivessem aspetos “em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas” (Amado, 2009, p. 186), e, por outro lado, se caracterizassem como “testemunhas privilegiadas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 71) das questões da nossa investigação em que os pontos de vista nos poderiam ajudar a compreender o âmago da nossa problemática.

i) Grupo de alunos – Turma 1º Ciclo

	<i>Idade</i>	<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>Naturalidade</i>
<i>P</i>	8	3º	Portugal
<i>G</i>	12	4º	Guiné
<i>U</i>	9	3º	Ucrânia
<i>S</i>	9	3º	Síria
<i>EC</i>	10	4º	Etnia Cigana

ii) Grupo de alunos – Turma 3º Ciclo

	<i>Idade</i>	<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>Naturalidade</i>
<i>Pr</i>	14	7º	Portugal
<i>Gui</i>	13	7º	Guiné
<i>B</i>	13	7º	Bulgária
<i>R</i>	13	7º	Roménia
<i>ECig</i>	16	7º	Etnia Cigana

Esta segmentação permitiu comparar os grupos tendo em conta o seu maior ou menor grau de escolaridade, de encontro aos objetivos da investigação. Para garantir a heterogeneidade nos grupos teve-se em consideração as variáveis idade/ano de escolaridade e naturalidade.

Os objetivos aquando da aplicação deste instrumento nestes dois grupos de alunos foram: i) obter informação de vários alunos, de forma rápida e simultânea; ii) obter informação sobre

atitudes, opiniões e experiências; iii) explorar o que pensam, como pensam e por que razão pensam assim. Para a operacionalização das entrevistas *Focus Group* foi criado um conjunto de questões orientadoras, basilares para a compreensão da questão de investigação.

O planeamento e preparação dos *focus group* envolveu um conjunto de procedimentos tendo em conta a logística, fundamental para garantir o seu sucesso. Todo o processo foi previamente combinado e preparado em conjunto com os alunos, professores e Direção do Agrupamento. Teve-se em conta os horários escolares dos vários participantes e as suas obrigações familiares e religiosas. Tendo obtido orientações sobre o ambiente geral de colaboração existente, pretendemos refletir sobre o envolvimento dos alunos na vida da escola e as suas perceções, inquietações e motivações tendo em conta a sua identidade. Assim, um novo foco de investigação foi selecionado. Quisemos, deste modo, recolher novos dados úteis para nós e também para a escola, para o seu processo de desenvolvimento do aluno como um todo e de melhoria das práticas e políticas inclusivas. Pretendemos capacitar, dar voz aos alunos, auscultando-os, ouvindo-os, promovendo assim o incremento do impacto das suas ideias e iniciativas, bem como contribuir para a eficácia na implementação do Projeto Educativo do Agrupamento. Este processo de investigação não se limitou apenas ao local físico onde as entrevistas se deram. Também nos momentos em que a investigadora assumia o papel de professora de apoio especializado, foram acontecendo propositadamente conversas com os participantes de forma a obter a maior quantidade de informação possível.

O primeiro grupo do *Focus Group* é constituído por cinco alunos do 1º ciclo, com alunos das turmas do 3º e 4º anos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. A categorização das entrevistas *Focus Group* dos 1º e 3º Ciclos encontram-se no *anexo 9*.

Ao analisarmos as entrevistas dos alunos do 1º ciclo e dos alunos do 3º ciclo encontram-se algumas diferenças, mas também semelhanças. O percurso dos alunos entrevistados é marcado pela miséria, desemprego, doença e violência, sendo que Portugal foi o destino escolhido para a melhoria da qualidade de vida destas famílias. A guerra da Síria, a instabilidade política na Ucrânia, os graves problemas económicos em países como a Bulgária e a Roménia, são motivos mais que suficientes para que os pais das crianças entrevistadas partissem para outro país para tentar a sua sorte: - “Os meus pais não arranjavam trabalho na Bulgária e vieram para Portugal trabalhar”; “Viemos porque o meu pai arranhou trabalho em Portugal. Na Roménia não havia”. Também a procura de

tratamentos hospitalares por parte dos PALOPs em Portugal são muito comuns, pelo que se verificou em três alunas nesta situação (cegueira, baixa visão), tal como refere uma aluna do 7º ano, proveniente da Guiné: - “Tenho um problema de visão e viemos para Portugal para me tratar”.

Talvez devido à idade e a inocência associada aos alunos de idades mais novas, estes sentem-se bem acolhidos em Portugal, sendo ajudados por todos, mesmo pelos pares de diferentes culturas. Nos alunos mais novos não foram relatados conflitos entre crianças com diferentes backgrounds étnicos e culturais, afirmando que brincam com todos, não havendo distinção de natureza cultural na altura de escolher os amigos: “- Todos somos amigos, brincamos todos juntos”. Não fazem distinção de cariz cultural na escolha dos amigos e sentem-se apoiados pelos seus pares e adultos. Têm consciência da diversidade que subsiste na sociedade, mas ainda não têm perceção dos aspetos positivos dos contatos interculturais. Com os alunos mais velhos verifica-se já conflitos com raízes étnicas, como por exemplo os ciganos portugueses com os búlgaros, sendo frequente a violência entre eles: “- É uma escola complicada, com problemas todos os dias entre colegas, sim”. Muitos sentem-se excluídos e oprimidos pelos seus pares, no entanto realçam a ajuda e o apoio dos professores. No fundo, indicam dificuldades de inclusão, nomeadamente sociais.

Salvo um aluno do 3º ciclo, que refere que as suas tradições são para ele e para o seu grupo étnico, todos consideram ser importante a partilha de diferentes elementos culturais, como por exemplo comida, música e tradições de modo a que se conheçam melhor e que aprendam a respeitar as diferenças.

Devido aos diferentes conflitos, especialmente entre dois grupos étnicos específicos, e as constantes rixas, os alunos do 3º ciclo sentem que a escola carece de segurança, sentindo-se com receio quando vão para a escola, com medo de serem maltratados: “- Gostaria de poder vir todos os dias em paz e não sentir receio de ser maltratada” e “- Que acabassem as rixas entre colegas.” Os conflitos étnicos são uma realidade na escola em análise, comprometendo a paz que deve ser característica de ambientes escolares. Podemos verificar esta situação nos discursos de alguns alunos, quando dizem: “- Que mandassem embora os búlgaros e já agora os romenos, que também não estão cá a fazer nada”, “- Que os ciganos não estudassem cá!”. Estes sentimentos contrastam com a calma dos alunos do 1º ciclo, que quando questionados sobre o que mudavam na escola, pediram uma piscina, sala com computadores e o fim dos trabalhos de casa: “- Eu gostaria que na minha escola tivesse uma sala com computadores”;

“- Uma piscina bem grande onde poderíamos praticar aula de natação”; “- Gostaria que também tivessem mais coisas na cantina da escola” e “- Eu queria mesmo é que acabassem os TPC’s! E que as salas fossem mais quentinhas no inverno”.

3.1 Considerações Finais

Apesar das entrevistas terem acontecido, formalmente, numa data definida, todos estes alunos eram recebidos diariamente durante todo um ano letivo pela investigadora na sala de Deficiência Visual, embora a maior parte não deterem qualquer comprometimento físico associado. Frequentavam a sala nos intervalos e nas horas livres somente porque gostavam e aproveitavam para estudar, realizar alguns trabalhos, bem como utilizarem o computador para diversos fins. A técnica explanada - Focus Group, ilustrou-nos a percepção que a maior parte dos alunos têm em relação a todo o sistema educativo. Exteriorizaram entusiasmo pela atividade e referiram a importância da mesma, através de uma conversa informal: - “Este tipo de atividade, de auscultação da voz dos alunos deveria acontecer mais vezes nas escolas”. Porquanto, os alunos consideram que, de uma maneira geral, as escolas não escutam os seus alunos e atentam que todos poderiam ganhar com esta prática. Referem que seria fundamental que os professores auscultassem os alunos sobre o que pensam sobre as aulas, sobre a aprendizagem e a escola, enaltecendo que os professores que se preocupam com os seus alunos e com o sucesso dos mesmos são os que solicitam as suas opiniões acerca do decurso do processo de ensino e de aprendizagem.

Relativamente à percepção que têm da escola em geral, denota-se uma tônica forte na ideia da escola como um espaço social de convívio. Não obstante, são vários os que demonstram inquietações relacionadas com os conflitos que existem entre etnias.

No que concerne aos professores, os alunos mencionam que existem os professores bons e os maus. Os bons caracterizam-se pelo seu interesse pelos alunos, sabem os seus nomes, demonstram preocupação pelos mesmos, esclarecem dúvidas vezes sem conta, utilizam práticas diversificadas e de cariz lúdico e são amigos. Por outro lado, os maus professores são aqueles que não conhecem os seus alunos nem os seus nomes, não manifestam interesse em perceberem as inquietações e aspirações dos seus alunos, são autoritários, muito teóricos,

não esclarecem dúvidas a todos os alunos – manda-os estudarem e, conseqüentemente, não mantêm a ordem na sala de aula. Alguns alunos de diferentes etnias, nomeadamente a cigana, sentem que são tratados de modo diferente por alguns professores – excluídos.

No cômputo geral, a entidade escolar é definida por vários alunos, principalmente pelos mais velhos, como uma organização que deverá preparar para a vida ativa, formatando os seus alunos para o cumprimento dos deveres que importam à sociedade, mas que não fomenta nem concede espaço à criatividade e à própria identidade. Referem, também, que as atividades letivas são muito aborrecidas, teóricas e desfasadas das suas realidades quotidianas; defendem que as mesmas deveriam ser mais práticas e relacionadas com os seus interesses e experiências.

4. Observação participante e grelha de observação

Refletir sobre a formação dos professores implica a discussão sobre a prática docente. Os professores têm a oportunidade de vivenciar a realidade de cada escola por onde passam, concebendo um espaço de reflexão e de germinação de novos conhecimentos, em constante transformação.

Na área da investigação social, a observação atenta na procura da reedificação de significado, em que o investigador adiciona o parecer dos sujeitos estudados à sua própria percepção. “Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias) e constitui uma técnica básica de pesquisa” (Aires, 2015, p.25). Deste modo, o investigador de campo caracteriza-se por um observador participante e ativo, porquanto considera-se ser um analista que contesta os temas a partir dos dados gerados pelas entrevistas, documentos, observação e experiência participante (Moreira, 2007). Para Aires (2015, p.25) os observadores qualitativos

“não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. A observação qualitativa não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto”.

De entre as vantagens da utilização da observação qualitativa, Colás (1998) evidencia as seguintes: i) a capacidade que apresenta no estudo das dinâmicas dos grupos em determinadas situações socioculturais; ii) a simplicidade na consecução das informações internas dos grupos; iii) a hipótese de aprofundar o conhecimento da cultura dos grupos; iv) a garantia da credibilidade dos resultados ao consentir o trabalho em primeira mão e v) a facilidade no registo de informações não-verbais.

No que diz respeito às críticas da sua aplicação, Aires (2015, p.27) refere que as mesmas

“podem ser colmatadas através de actividades de contraste: triangulação interna do observador (estudo complexo e sistemático do caderno de terreno), triangulação teórica (confronto de modelos teóricos múltiplos), triangulação entre observadores e actores implicados (confronto das conclusões com os actores implicados) e descrições muito precisas das situações particulares”.

Num estudo de caso, a observação assume-se como uma técnica de recolha de dados indispensável para uma investigação de âmbito qualitativo, uma vez que transporta o investigador à melhor compreensão de cada um dos casos em estudo (Stake, 2009; Martins,

2006; Afonso, 2005; Vieira, 2003; Lessard-Hébert, Boutin e Goyette, 2013). Porquanto, a observação e o registo dos acontecimentos, durante a pesquisa, conduzem a um conhecimento mais profundo da realidade em estudo, e contribuem, assim, para a compreensão acerca da mesma.

Tendo em conta a nossa posição, como professores das escolas em estudo e implicação no projeto de enriquecimento curricular, a observação decorreu de forma natural, em conformidade com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Apesar disso, procurámos sempre manter uma postura moderada, imparcial e pouco interventiva aquando das dinâmicas que estávamos a observar. Durante esta partilha, o nosso papel passou pela observação participante, sendo-nos, no entanto, possível utilizar a Grelha de Observação (*anexo 11*) como instrumento de recolha de dados, dado o seu formato mais prático - menos exaustivo e narrativo, dada a nossa frequência interventiva. Denote-se que este registo foi elaborado ao longo da recolha de dados e logo após a observação de cada uma das aulas. Assim, focalizadas em escutar e observar os sujeitos do nosso estudo, registámos através de Grelhas de Observação as informações que nos pareceram relevantes para nos auxiliar no encontro de respostas às nossas questões de investigação, tendo registado cerca de 36 ocorrências. Importa evidenciar que procurámos não intervir no diálogo entre os professores e os alunos aquando da resolução de situações desviantes, delimitando a nossa intervenção. Os registos realizados foram de natureza diversificada, incluindo acontecimentos relevantes, atividades, incidentes, questões por explorar, ideias, planificações do trabalho de campo ou conversas informais. Estas notas auxiliaram na interpretação dos acontecimentos e a consequente reformulação de estratégias de ação.

É evidente que, no princípio, as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor manifeste, não constituem “aulas normais” pois, normalmente, os professores recorrem a metodologias e atividades diferenciadas, mais trabalhadas e/ou encenadas, com as quais se sentem mais à vontade, tentando demonstrar as suas melhores competências. Porquanto, os professores associam a observação exclusivamente à avaliação de desempenho e à atividade inspetiva desencadeando alguma resistência. No entanto, com o tempo e com a cumplicidade criada, essa postura foi-se dissipando. O campo de observação, amplo e natural, proporcionou-nos uma constante descoberta, possibilitando-nos a captação de comportamentos sociais e culturais dos sujeitos da investigação aquando da sua génese.

Tal como foi dito anteriormente, os acontecimentos foram sendo anotados, com recurso a grelhas de observação, por serem mais precisas e proporcionarem um registo mais breve, uma vez que estávamos em serviço na escola. Para além da grelha de observação caracterizar-se por um instrumento que colabora para o aperfeiçoamento da prática do profissional promovendo o pensar crítico sobre o quotidiano, empregando processos de observação, descrição e análise do que foi experienciado em determinado contexto, permitiu-nos verificar a necessidade de formação dos professores face aos aspetos sociais, políticos e culturais que passam pela sala de aula e interferem na praxis pedagógica de cada um. A observação e o registo proporcionaram a recolha de muitos dados, acrescentando mais-valias ao nosso estudo. Os dados recolhidos neste momento serão triangulados com dados obtidos noutros momentos e através de outros instrumentos de recolha de dados, de modo a garantir a fiabilidade e validade das conclusões.

Os objetivos deste estudo aquando da observação de aulas passou por: i) Perceber o grau de capacidade de resposta dos professores às demais situações, dificuldades e desafios, consoante o ano que lecionam; ii) Percecionar objeções e necessidades formativas; iii) Registar situações críticas, ocorrências e resolução das mesmas e, iv) Refletir e analisar sobre a formação e as práticas dos professores consoante as especificidades e diversidade cultural presente nas suas turmas.

As notas de campo definem-se como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, sendo que podem ser descritivas e reflexivas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Posto isto, aquando da descrição quisemos registar os momentos da *praxis educativa*, os acontecimentos dentro da sala de aula, os comportamentos, as objeções dos professores, as conversas que se desenvolveram entre alunos/professores e expressões. Na componente reflexiva, naturalmente, deparámo-nos com as especulações, interrogações e inferências, enquanto observadores.

Durante um ano letivo, fomos registando o que experienciámos no desenrolar das atividades com o grupo de alunos e professores que faziam parte do estudo.

De modo a assegurar que o processo de criação e análise dos dados, para além de ser adequado ao objetivo da investigação, é também rigoroso e exato, enveredámos pela observação de aulas e, conseqüente, registo de situações ou episódios observados. Este

instrumento foi apenas uma parte de um processo de investigação mais amplo no qual se inclui. Digamos que este trabalho com a observação de aulas e diários representa dados intermédios, resultantes da análise e leitura dos mesmos que irão complementar outros dados a partir dos outros instrumentos aplicados. Os resultados dependeram, claro, da compreensão dos objetivos do estudo e do instrumento por parte da comunidade educativa, da sua implementação num clima de confiança, da qualidade das grelhas de observação utilizadas e da forma como os resultados foram utilizados.

A própria natureza dos temas a tratar exige um trabalho a partir de abordagens extensivas e dinâmicas que só são exequíveis na esfera das metodologias qualitativas, como por exemplo (Zabalza, 1994):

- a) A conceção do ensino como ação na qual se inclui a dupla integrante da conduta e da mente, o acto e o significado;
- b) A conceção da ação educativa como práxis e, por conseguinte, como um conjunto de intervenções com um propósito;
- c) O entendimento da aula como uma realidade social e dinâmica com características contextuais que a distinguem em cada lugar e em cada momento;
- d) A importância que se confirma, na concepção do ensino, às dimensões comunicacionais e de relação, que a transformam num fenómeno social com uma contextura que não corresponde às características de um discurso lógico, mas vivencial;
- e) A conceção do professor como profissional que toma decisões e orienta a sua ação de forma mais ou menos reflexiva e em função das suas próprias reflexões e dos dados de situação.

Neste sentido, a perspectiva da investigação qualitativa é alcançar “o significado imediato das acções segundo a perspectiva do actor”, em que se pretende caracterizar a versão que os professores dão da sua própria *praxis* e que a descrição que se fizer das ações seja próxima e vivida: dado que o diário tem o proveito do imediatismo, da informação “em primeira mão” (Erickson, 1986, p.119). Zabalza (1994) elucida, ainda, que os propósitos da investigação deste tipo supõe uma posição de investigação qualitativa, sendo que se pressupõe uma entrada em profundidade na estrutura do pensamento dos professores aquando da sua prática educativa, compreender o pensamento dos mesmos de forma individualizada, bem como edificar um trabalho conjunto com os professores implicados na investigação e orientado para o seu desenvolvimento pessoal.

Ora, a observação de práticas, sob um modo privilegiado, consentiu-nos tratar o universo subjetivo, ou seja, as interpretações e os significados que o sujeito confere ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que descreve. É, por vezes, aquando do ato do processo de ensino e de aprendizagem que o profissional encadeia atitudes e fundamentos que nunca foram por ele refletidos e premeditados. Num discurso norteado pelo saber científico, o professor, como ator, é conduzido a adequar-se nos diferentes contextos e a edificar diferentes personagens.

Na realidade, a *praxis* educativa não é uma sequência constante de acontecimentos, mas um traçado, por vezes alterado por acontecimentos marcantes. Trata-se, ao mesmo tempo, de colocar em ação um ser capacitado de um conjunto de pequenos fragmentos de vida e de os situar num contexto amplificado. Também o professor, aquando do processo de ensino e de aprendizagem, vao construindo a sua identidade, reerguendo o seu passado, destapando pontos de conflito e aprendizagens que fez com outros e consigo mesmo. Encontra-se, através do campo de visão, o sentido, a precisão e a singularidade, possibilitando olhar a realidade por dentro. O diário de bordo/grelhas de observação apresenta a seguinte categorização:

Quadro nº 11 – Categorização das Grelhas de Observação das duas turmas estudadas

CATEGORIZAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO / GRELHA DE OBSERVAÇÃO	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Organização da Sala de Aula	Escolha dos lugares
	Distância entre alunos
	Trabalho cooperativo entre pares/grupos
	Compromisso com a escola
Dinâmica da Comunicação	Professor - Aluno
	- Tipo de comunicação (clara, objetiva, utilização do sentido de humor)
	- Utilização da comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual)
	- Ambiente da sala de aula
	- Participação ativa de todos os alunos
Relações	- Reforço positivo
	- Utilização de exemplos do dia-a-dia atendendo à audiência
	Aluno - Aluno
	- Controlo da comunicação entre alunos
	- Resolução de conflitos
Operacionalização do Processo de Ensino e de Aprendizagem	Perceber se as relações são indiferenciadas
	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação de grupos
	Interação entre alunos / colaboração / entreaajuda
	Metodologias utilizadas atendendo à diversidade
	Práticas de gestão de sala de aula eficazes
	Grau de Motivação
	Adequação dos modos de avaliação

Como instrumento de registo da observação utilizaram-se grelhas de observação focalizadas, *grosso modo*, no

- i) entusiasmo do professor;
- ii) nas estratégias de ensino utilizadas;
- iii) na clareza;
- iv) na organização e gestão;
- v) na interação;
- vi) no ambiente de sala de aula;
- vii) na dinamização da aula;
- viii) no conteúdo da aula;
- ix) no registo do movimento do professor e tempo de apoio.

Os dados recolhidos durante a observação de aulas capacitaram o registo dos comportamentos dos professores e dos alunos pertencentes às duas turmas estudadas. Ora, o conhecimento profissional de cada professor apresenta uma natureza implícita e intuitiva e está subentendido na *praxis*. Este conhecimento na ação constitui num “saber fazer”, concomitantemente teórico e prático, consentindo agir nos demais contextos inesperados e, por vezes, complexos. O conhecimento profissional do professor fundamenta-se na experiência e na reflexão da mesma, podendo ser este esclarecido pelo conhecimento académico. Ponte (1998) refere que o desenvolvimento profissional do professor depende muito da conceção de dispositivos e contextos, fundamentados nas escolas com fortes ligações ao exterior, que ativam o seu envolvimento ao longo da sua carreira, na resolução dos problemas que surgem e na reflexão sobre o seu posicionamento profissional.

Após cada aula observada e intervencionada com o apoio individualizado, os professores tiveram a necessidade de se pronunciarem sobre o decurso da mesma, nomeadamente sobre os aspetos menos positivos. Normalmente, os investigadores evidenciavam os aspetos positivos, de modo a contribuírem para uma relação de confiança e cumplicidade. Uma das estratégias utilizadas passou por reduzir fortemente os comentários negativos, procurando encorajar os professores a falarem sobre os seus sucessos através da colocação de perguntas estimuladoras de feedback construtivo, tais como: as interações estabelecidas com os alunos; a correção científica dos discursos; a adequação do discurso às especificidades dos alunos; a adoção de estratégias diferenciadas, nomeadamente a gestão do trabalho de grupo ou de outras formas de trabalho prático; a utilização de recursos estruturados atendendo à

diversidade do grupo; a forma de questionar os alunos ou a gestão dos comportamentos na sala de aula.

Os registos acerca da observação de aulas integram uma fonte de dados vasta para análise e discussão.

No cômputo geral, a organização da sala de aula é controlada pelos professores e os mesmos consideram a educação integral dos alunos e esforçam-se por fazer inclusão. Os professores desenvolvem a competência comunicativa intercultural nas suas aulas, diligenciando atitudes promotoras da interculturalidade e de gestão de mediação de conflitos. Não obstante, percebe-se que na turma do 3º Ciclo, por vezes, é mais difícil controlar os comportamentos e a comunicação entre os alunos.

Aquando da diversidade da população das turmas e das dificuldades de inclusão das minorias, os problemas como o racismo, a intolerância e a discriminação são resolvidos com aparente eficácia dentro da sala de aula. Fora da mesma, por vezes, os problemas persistem.

Denota-se um cansaço instalado em todos os professores, falta de confiança e alguma desmotivação face à organização do sistema educativo, gerando um cenário de instabilidade. Estes fatores levam a que estes professores questionem os seus projetos de vida e, consequentemente, a própria satisfação face à sua profissão.

Para além destas evidências, as mesmas sugerem a necessidade dos professores participarem em ações de formação, que poderão decorrer fora da escola ou integrar no plano de formação da própria instituição escolar em resultado da pertinência e relevância para um número considerável de professores.

4.1 Análise da Observação de Aulas: Turma do 3º e 4º anos

Aulas com a Professora Titular de Turma

1) Organização da sala de aula

Através da análise das observações de aulas da turma do 3º e 4º anos é possível concluirmos que a organização da sala de aula se mantém sempre da mesma forma ao longo do decorso de todo o ano letivo, podendo-se apontar as seguintes considerações como sendo as principais:

- Lugares predefinidos pela professora;
- Alunos dispostos por pares ou individualmente;
- Professora circula pela sala de aula, prestando apoio individual;
- O trabalho é realizado, maioritariamente, de forma individual para controlo de comportamentos;
- Algumas atividades são realizadas em pares ou em grupo.

2) Dinâmicas de Comunicação

2.1 Professor-aluno: De aula para aula, verifica-se a intenção da professora em manter as mesmas dinâmicas de comunicação para todos os alunos, sem qualquer tipo de diferenciação, tentando incutir nos alunos o gosto pela aprendizagem. Estas dinâmicas são caracterizadas do seguinte modo:

- Estilo de comunicação: claro, assertivo e objetivo;
- Fomentação e abertura para a participação de todos os alunos;
- Recurso à utilização da linguagem não-verbal (gestos e contato visual); utilização do sentido de humor;
- Explicações dos conceitos tendo em conta a realidade dos alunos;
- Entusiasmo na realização de novas atividades;

- Utilização do reforço positivo e da sanção;
- Procura de um ambiente calmo e tranquilo, perdendo muito tempo ao nível do controlo comportamental;
- Papel de moderadora no conflito de pares.

A saber que a turma se mantém calma e mais tranquila quando falta um dos elementos mais perturbadores.

2.2. Aluno-aluno: Apesar dos alunos serem novos no que diz respeito à idade verificam-se vários conflitos entre os mesmos, principalmente para com os alunos de diferentes culturas, originando algumas situações graves que a professora tenta, da melhor maneira, controlar e imbuir o diálogo. Assim, verificam-se como principais características das dinâmicas de comunicação destes alunos:

- Controlo de comunicação por parte da professora através da elevação da voz e ameaças de sanções;
- Conversas paralelas que interferem nas aulas;
- Alunos implicam uns com os outros: ofensas, ameaças de violência física;
- Professora molda a sua *praxis* educativa de acordo com o envolvimento e *feedback* dos seus alunos;
- Conflitos entre alunos, acusações de roubo, intervenção da família com necessidade de recurso à Escola Segura, agressões, atitudes de racismo.

3) Relações interpessoais

3.1 Professor-aluno: Verificou-se, nas aulas observadas, que a professora mantém um tratamento igual para com todos os seus alunos, independentemente da pertença cultural. Assim, realçam-se as seguintes considerações:

- Tratamento igual de todas as crianças, independentemente da origem cultural;
- Distanciamento dos alunos com comportamento desajustado (condição de castigo);

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos obedecem a critérios dos próprios, sendo uma turma caracterizada pelo conflito com situações de violência verbal e física. Assim, as principais características das relações entre os alunos são:

- Os alunos agrupam-se por critérios preconcebidos pelos próprios, sem influência dos diferentes *backgrounds* culturais, com a exceção dos alunos de etnia cigana que detêm o seu próprio grupo;
- Conflitos violentos, gozam com as fragilidades dos seus pares;
- Pouca resistência à frustração;
- Apesar dos conflitos existe uma preocupação com o *outro* e com o seu bem-estar;
- Alunos colaborativos uns com os outros.

4) Descrição de situações e comportamentos

Esta é uma turma bastante conflituosa e com graves problemas de comportamento, sendo que estes persistem apesar do esforço da professora na mediação do grupo relativamente às diferentes opiniões. As principais apreciações comportamentais e situacionais destas aulas são:

- Gestos e linguagem desapropriada;
- Insultos e violência física;
- Pouco respeito e aceitação dos colegas e das suas opiniões;
- Professor no papel de mediador;
- Promoção da discussão dos comportamentos em sala de aula por parte da professora; promoção de valores como a colaboração e o respeito;
- Alunas mais participativas;
- Alunos estrangeiros pouco ou nada participativos.

5) Operacionalização do processo de ensino

Em termos do processo de ensino da turma do 3º e do 4º anos, tendo em conta que a professora já os acompanha desde o primeiro ano, as principais características desta operacionalização são as seguintes:

- Conhecimento dos alunos e das suas histórias de vida por parte da professora;
- Adequação das estratégias tendo em conta as especificidades de cada aluno;
- Utilização de recursos interativos;
- Ajustamento da *praxis* educativa tendo em conta o *feedback* dos alunos;
- Atividades avaliativas, muitas para controlo comportamental;
- Atividades ajustadas consoante o comportamento dos alunos;
- Estimulação da participação de todos os alunos nas aulas.

6) Outras observações importantes

Registaram-se, ainda, outras observações relevantes acerca do funcionamento das aulas do 3º e do 4º anos. Destaca-se o seguinte:

- Participação feita, voluntariamente, sempre pelos mesmos alunos, especialmente pelas raparigas;
- Nomeação da participação por parte da professora, de forma a todos participarem;
- Não há participação por parte dos alunos estrangeiros que estão em Portugal há menos tempo.

Foi ainda realizada a observação de uma visita de estudo ao **Parque da Cidade de Loures para visualizar o “Vaivém Oceanário”**. Devido à diferença de contexto é, então, pertinente, analisar de forma separada, as observações derivadas desta visita de estudo.

1) Organização dos alunos na visita:

- Os alunos escolhem os seus lugares no autocarro;
- Durante a atividade também têm liberdade de escolher os seus lugares (dois alunos sentaram-se ao lado da professora devido ao mau comportamento);
- Andam na rua em pares predefinidos na sala de aula;
- Atividades realizadas em grupo.

2) Dinâmica de Comunicação:

Professor-aluno:

- Atenção repartida a todos os alunos por parte da professora;
- Recurso a gestos, mímica e contacto visual;
- Postura moderadora e de controlo do comportamento.

Aluno-aluno:

- Alunos calmos e tranquilos; bom controlo por parte da professora;
- Alguns alunos implicam com os outros.

3) Relações Interpessoais

Professor-aluno:

- Alunos tratados de modo igual.

Aluno-aluno:

- Agrupam-se segundo critérios próprios, com exceção dos alunos de etnia cigana;
- Comportamentos e linguagem desajustada entre os pares;

- Entreajuda, especialmente para com a aluna cega.

4) Descrição de situações e comportamentos

- Linguagem desajustada entre pares;
- Desacordos sobre opiniões e gostos;
- Professora no papel de mediadora, investindo no respeito pelo *outro* e pela diferença;

5) Operacionalização do processo de ensino

- Visita de estudo com o objetivo de motivar os alunos;
- Adequação da *praxis* educativa ao *feedback* dos alunos;
- Entusiasmo por parte dos alunos.

Aulas de Inglês do 3º e 4º anos

1) Organização da sala de aula

Através da análise das observações das aulas de Inglês da turma do 3º e 4º anos, é possível concluir que a organização se mantém igual em todas as aulas, apontando-se as seguintes características:

- Lugares predefinidos pela professora;
- Alunos dispostos por pares ou individualmente;
- Professora circula pela sala de aula, prestando apoio individual;
- O trabalho é realizado de forma individual.

2) Dinâmica de Comunicação

2.1 Professor-aluno: As dinâmicas comunicacionais entre a professora de Inglês e os alunos assentam no controlo comportamental. Assim, as principais considerações desta dinâmica são:

- Comunicação clara e objetiva, sem utilização do sentido de humor;
- Recurso à linguagem não-verbal (gestos e contacto visual);
- Matéria simplificada com exemplos do dia-a-dia;
- Postura controladora, moderadora, recorrendo à sanção quando se verifica o desvio de comportamento; pouco recurso ao reforço positivo;
- Esforço por parte da professora em manter a turma tranquila, o que nem sempre se verifica.

2.2 Aluno-aluno: As dinâmicas comunicacionais entre os alunos caracterizam-se do seguinte modo:

- Pouca oportunidade para a comunicação entre os pares por parte da professora;
- Risadas e comportamentos desapropriados;
- Conversas paralelas que destabilizam.

3) Relações Interpessoais

3.1 Professor-aluno: Nas aulas de Inglês, verifica-se uma relação de distância entre os alunos e a professora, sendo que as principais características desta relação são:

- Frieza e distanciamento por parte da professora, especialmente para com os elementos desestabilizadores.

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos obedecem a critérios dos próprios, sem que sejam influenciados por fatores culturais. A saber:

- Agrupam-se de acordo com critérios próprios, com a exceção dos alunos de etnia cigana que se agrupam de acordo com a cultura;
- Comportamentos e linguagem desajustada entre pares;
- Não se verifica colaboração ou entreaajuda entre os pares.

4) Descrição de situações e comportamentos

Esta é uma turma bastante conflituosa e com graves problemas de comportamento. As principais características comportamentais e situacionais destas aulas são:

- Gestos e linguagem desapropriada;
- Insultos e violência física;
- Pouco respeito e aceitação pelos colegas e pelas suas opiniões;
- Professor no papel de mediador;
- Sanções e ameaças de retenção por parte da professora devido ao comportamento disruptivo dos alunos.

5) Operacionalização do processo de ensino/aprendizagem

Em termos do processo de ensino e de aprendizagem da turma do 3º e do 4º anos, as principais características desta operacionalização são as seguintes:

- Adequação de metodologias e estratégias às especificidades de cada aluno e de cada caso;
- Utilização de vários recursos interativos (vídeo/áudio). Recurso ao livro de exercícios para realização de trabalhos individuais;
- Adaptação da *praxis* pedagógica de acordo com o *feedback* dos alunos;
- Todas as atividades são anunciadas como avaliativas;
- Não é fomentada a participação dos alunos.

6) Outras observações importantes

Por fim, registaram-se outras observações relevantes sobre o funcionamento da aula de Inglês do 3º e 4º anos, destacando-se as seguintes características:

- A professora prefere nomear quem participa;
- Participação quase sempre feita pelas raparigas, sendo sempre as mesmas a participarem;
- Alunos com comportamento desajustado ignorados;
- Alunos estrangeiros pouco ou nada participativos.

Análise geral das observações da turma do 3º e do 4º ano

A turma do 1º Ciclo caracteriza-se por ter problemas de comportamento, de conflitos, pela desmotivação e falta de interesse pelas aprendizagens, apesar do esforço dos seus professores. A Professora Titular de Turma, por forma a colmatar esta tendência, adotou algumas estratégias na organização da sala de aula, assim como ao nível da dinâmica de comunicação. Os lugares eram predefinidos pela docente e os alunos foram dispostos por pares ou individualmente. Esta organização permitiu que a professora circulasse pela sala de aula por forma a prestar apoio individualizado, salientando-se o trabalho realizado, maioritariamente, individual tendo em vista o controlo de comportamentos. De aula para aula, verificou-se a intenção da professora em manter as mesmas dinâmicas de comunicação para todos os alunos, sem qualquer tipo de diferenciação e independentemente da pertença cultural dos alunos, recorrendo à utilização de linguagem não-verbal (gestos e contato visual) e utilização de sentido de humor. Por condição de castigo, distanciava-se e ignorava os alunos com comportamento desajustado. Verificou-se que era recorrente a procura de um ambiente calmo, em que a professora perdia muito tempo ao nível do controlo comportamental, utilizando o reforço positivo, a sanção, assumindo um papel de moderadora no conflito de pares. Por seu turno, nas aulas de Inglês, a professora assume as mesmas orientações que a Professora Titular de Turma, não obstante, não utiliza o sentido de humor assumindo uma postura controladora, recorrendo à sanção imediata quando se verifica o desvio de comportamento e recorre poucas vezes ao reforço positivo bem como ao trabalho a pares ou grupo. Ao contrário da Professora Titular, a Professora de Inglês apresenta muita dificuldade em manter a turma tranquila e assume uma relação de distância para com os alunos. Para além disso, não fomenta a participação dos alunos e todas as atividades propostas são anunciadas como avaliativas, por forma a controlar comportamentos.

Ao contrário da turma do 3º Ciclo, como se poderá perceber seguidamente, a nesta turma as diferenças culturais não são as responsáveis pela existência dos conflitos, sendo outros os motivos fatores de diferenciação entre eles, nomeadamente as roupas de marca, os bens materiais, entre outros. Registaram-se várias situações comportamentais na sala de aula, tais como gestos e linguagem desapropriada, insultos e violência física e falta de respeito pela opinião dos colegas. Os alunos agrupavam-se por critérios preconcebidos pelos próprios,

sem influência dos diferentes *backgrounds* culturais, com a exceção dos alunos de etnia cigana que detinham o seu próprio grupo. Nestas situações, a professora titular de turma controla os conflitos entre pares através da elevação da voz, ameaçando com sanções e promovendo a discussão dos comportamentos por forma a viabilizar a promoção dos valores, como a colaboração e o respeito pelo *outro*. Estas eram crianças muito jovens e imaturas, que não possuíam ainda a capacidade e o discernimento de pensar nas suas ações e nas consequências destas, com pouca resistência à frustração, utilizando ofensas, acusações e ameaças de violência física. Uma das situações mais marcantes sucedeu com um aluno de etnia cigana que foi acusado de roubar e que foi necessária a intervenção da Escola Segura.

Percebe-se, no entanto, que a Língua Portuguesa é imposta dentro do ambiente escolar, gerando medo, vergonha e insegurança aos alunos recentemente chegados de países cuja Língua Portuguesa não é a materna. Esta evidência fica mais visível quando se observam estes alunos nos momentos de lazer, como no recreio, longe da supervisão dos seus professores. Apesar disto e de todos os conflitos, é uma turma que se preocupa com o *outro*, principalmente com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (nomeadamente com a aluna cega; apesar de existirem também muitos conflitos com a mesma).

No que diz respeito à operacionalização do processo de ensino, é importante referir que se tratava a professora titular de turma acompanhava os alunos desde o 1º ano de escolaridade, contrariamente à de Inglês e, por isso, tinha um conhecimento estruturado dos alunos e das suas histórias de vida. Este entendimento beneficiava aquando da adequação das estratégias e da *praxis* educativa tendo em conta as especificidades de cada aluno. A professora estimulava a participação de todos nas aulas e ajustava as atividades consoante o comportamento dos alunos. Já a professora de Inglês nomeava quem queria que participasse.

4.2 Análise da Observação de Aulas: Turma do 7º ano

Aulas de Educação Visual

1) Organização da sala de aula

De um modo geral, das observações realizadas, tendo em conta a organização da aula de Educação Visual, a mesma não varia de aula para aula. Deste modo, as principais características observadas no que diz respeito à organização da sala de aula de Educação Visual foram:

- É o professor que define os lugares;
- O professor coloca os elementos desestabilizadores isolados e no fundo da sala;
- Restantes alunos sentados em pares;
- Professor circula pela sala de aula;
- Alunos organizados para trabalhar individualmente.

2) Dinâmicas de Comunicação

2.1 Professor-aluno: Nas aulas observadas, verificou-se que a dinâmica de comunicação entre o professor e o aluno não variou de forma significativa, sendo que o professor tenta manter uma postura e um comportamento constante de aula para aula. As principais características desta dinâmica são:

- Estilo de comunicação: clara, assertiva e objetiva;
- Postura rígida perante conversas entre os pares;
- Papel de moderador;
- Utilização de linguagem não-verbal (gestos, contato visual);
- Explicações dos conceitos tendo em conta a realidade dos alunos;
- Utilização do reforço positivo e da sanção;
- Estimula a participação, controlando o comportamento dos alunos;

- Procura de um ambiente calmo e tranquilo (turma conflituosa).

A saber, que na primeira aula assistida o professor não estimulou a participação dos alunos, devido à condição desordeira na aula nesse dia.

2.2 Aluno-aluno: Aquando das aulas observadas, ocorreram sempre situações diferentes de conflito entre os alunos, especialmente, entre alunos de diferentes origens culturais. No entanto, com o decorrer do tempo, verifica-se a diminuição dos conflitos nestas aulas. Assim, as principais conclusões detetadas no âmbito das dinâmicas comunicacionais na aula de Educação Visual são:

- Professor rígido relativamente a possíveis conflitos entre alunos (a saber que este professor é um elemento da Direção);
- Conflitos entre alunos de diferentes culturas, sendo alguns graves (o exemplo da aluna caucasiana que acusa uma aluna cigana de roubo);
- Implicação entre pares sem razão aparente;
- Controlo comportamental gradual das aulas por parte do professor, devido, *grosso modo*, ao respeito que os alunos têm por ele.

3) Relações Interpessoais

3.1 Professor-aluno: Verificou-se, nas aulas observadas, que o professor pretende ter uma relação constante com os seus alunos, ou seja, não variando de aula para aula, tratando todos por igual. Assim, as principais características das relações professor-aluno na turma do 7º ano, nas aulas de Educação Visual são:

- Professor não faz distinção entre os seus alunos, nomeadamente de cor/cultura;
- Atitude cada vez mais tolerante, consoante o decorrer do ano letivo, com os elementos mais desajustados.

De referir que na primeira aula observada este apresentava uma postura mais distante e rígida relativamente aos elementos mais desestabilizadores; postura essa que se foi alterando, substituindo-se por uma posição mais tolerante.

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos são influenciadas pelas origens culturais, caracterizando-se numa turma que gera conflitos entre os pares. Verifica-se um clima de intolerância entre as diferentes culturas que vai diminuindo à medida que o ano decorre, pelo convívio. Assim, as principais considerações que se podem colher da análise das observações são:

- Alunos agrupam-se por género e por cultura;
- Alunos com pouca resistência à frustração;
- Clima de intolerância, gozo entre os pares;
- Pouca colaboração e ajuda, salvo alguns elementos para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

4) Descrição de situações e comportamentos

Das aulas observadas, verifica-se que os comportamentos e as situações ocorridas na sala, de uma maneira ou de outra, replicam-se, apesar da postura e esforço do professor de forma a manter um ambiente de sala de aula tranquilo e respeitoso, promovendo a colaboração e a participação de todos. A partir da análise das observações realizadas, os principais comportamentos e ocorrências nestas aulas são:

- Gestos inapropriados e violentos; linguagem ofensiva; ameaças;
- Papel do professor de moderador de conflitos, promovendo o respeito e a colaboração entre pares;
- Clima de intolerância relativamente à opinião dos outros, principalmente entre aqueles com diferentes *backgrounds* culturais; alunos rapazes caucasianos mais respeitados;
- Alunas caucasianas mais participativas;
- Alunos de outras nacionalidades pouco participativos.

5) Operacionalização do processo de ensino

Para que a operacionalização do processo de ensino decorra de um modo positivo, há que ter em conta as particularidades da turma e as especificidades individuais. Aquando das aulas observadas, as principais considerações revelam-se ao nível de:

- Adequação das tarefas às especificidades de cada aluno;
- Recurso a estratégias de ensino diversificadas;
- Adequação da *praxis* educativa de acordo com o *feedback* dos alunos;
- Partilha dos objetivos e dos critérios de avaliação com os alunos;
- Pouco entusiasmos por parte dos alunos (exceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais);
- Estimulação crescente por parte do professor.

6) Outras observações importantes

Por último, registaram-se outras observações pertinentes sobre o funcionamento da aula de Educação Visual que queremos destacar, nomeadamente:

- Alunos desestabilizadores ignorados;
- Silêncio por parte dos alunos estrangeiros mais recentes (dificuldades no domínio da língua portuguesa);
- São sempre os mesmos alunos que participam.

Aulas de Matemática

1) Organização da sala de aula

Das observações realizadas, tendo em conta a organização da aula de Educação Visual, revelam que esta não varia de aula para aula. Deste modo, as principais características observadas no que diz respeito à organização da sala de aula de Matemática foram:

- Lugares definidos pela professora;
- Sentados sozinhos ou em pares;
- Aulas com recurso ao quadro interativo; a professora senta-se quando os alunos fazem os exercícios ou circula pela sala para prestar apoio;
- Trabalho individual e em pares.

Face à evidência desta turma caracterizar-se pelos problemas de comportamento e conflitos, o trabalho individual é preferido relativamente ao trabalho em pares.

2) Dinâmica de Comunicação

2.1 Professor-aluno: Nas aulas observadas, pudemos verificar que a dinâmica de comunicação entre o professor e o aluno não varia de aula para aula, sendo que a professora mantém sempre a mesma postura. Assim, as principais considerações detetadas acerca das dinâmicas comunicacionais entre a professora de matemática e os alunos são as seguintes:

- Comunicação clara e objetiva por parte da professora;
- Distanciamento e frieza relativamente aos alunos com comportamentos desajustados;
- Contacto visual com os alunos;
- Pouco recurso à linguagem gestual;
- Explicações dos conceitos tendo em conta a realidade dos alunos;
- Pouca utilização do reforço positivo;
- Estimulação da participação, com pouco sucesso;
- Tentativa por parte da professora em manter um ambiente calmo e tranquilo na aula, através do controlo comportamental dos alunos.

É importante referir que esta é uma turma que apresenta muitas dificuldades na aprendizagem da matemática (apresentando apenas 3 notas positivas), encontrando-se, por isso, altamente desmotivada para a aprendizagem desta disciplina e refletindo-se, por conseguinte, no comportamento geral.

2.2 Aluno-aluno: São alunos com graves problemas de comportamento e lacunas nas suas relações interpessoais, sendo que esta realidade tem muita expressão nas aulas de matemática. Assim, em termos de dinâmicas de comunicação entre os alunos verifica-se que:

- Pouco controlo por parte da professora, apesar do seu esforço;
- Conversas paralelas entre alunos;
- Comentários desajustados;
- Risos.

3) Relações Interpessoais

3.1 Professor-aluno: Verificou-se, nas aulas observadas, que a professora apresenta uma relação persistente com os seus alunos, ou seja, não varia de aula para aula e distancia-se daqueles que apresentam comportamentos desviantes e desajustados.

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos são influenciadas pelos *backgrounds* culturais, sendo uma turma que se habilita de falta de cooperação e de conflito. Assim, as principais características das relações entre os alunos são:

- Alunos agrupam-se por género e por cultura;
- Pouca resistência à frustração;
- Imaturos e agressivos uns com os outros;
- Pouca colaboração e entreaajuda; exceção para com as alunas cegas.

4) Descrição de situações e comportamentos

Apesar da postura e esforço do professor em manter um ambiente de sala de aula calmo e baseado no respeito ao próximo, esta é uma turma bastante conflituosa e com graves problemas de comportamento. As principais características comportamentais e situacionais das aulas de matemática do 7º ano são:

- Comportamentos agressivos e desajustados; ofensas verbais;
- Falta de respeito para com a professora, apesar da sua constante intervenção;
- Professora com o papel de mediadora relativamente às diferentes opiniões que surgem;
- Desacordos devido a diferentes *backgrounds* culturais;
- Professora tenta fomentar o respeito pela diferença, que nem sempre se verifica.

5) Operacionalização do processo de ensino

Já se referiu as dificuldades apresentadas por parte da turma no que toca à aprendizagem da matemática, sendo a desmotivação e a pouca participação características centrais destas aulas. Assim, as principais particularidades relativamente à operacionalização do processo de ensino são:

- Atividades diferentes de acordo com as especificidades dos alunos;
- Solicitação do apoio da professora de Educação Especial;
- Utilização de recursos interativos (computador);
- Partilha dos objetivos e dos critérios de avaliação com os alunos;
- Fomentação da participação, caracterizada por uma baixa recetividade devido ao pouco entusiasmo dos alunos pela disciplina;
- Ajuste gradual da *praxis* educativa de acordo com o *feedback* dos alunos.

6) Outras observações importantes

Outras observações pertinentes sobre o funcionamento da aula de Matemática que queremos destacar são:

- Poucas intervenções por parte dos alunos de modo voluntário;
- Os únicos que participam são os que têm nota positiva à disciplina.

Aulas de Ciências Naturais

1) Organização da sala de aula

De um modo geral, as referências que temos acerca da organização da aula de Ciências Naturais não variam, sendo esta constante e realizada sempre do mesmo modo. Assim, as principais características observadas no que se refere à organização da sala de aula de Ciências Naturais são:

- Os lugares são definidos pela professora;
- Os alunos encontram-se sentados individualmente ou em pares;
- Trabalho realizado individualmente, em pares ou em grupo;
- Professora sempre a circular pela sala, prestando apoio aos alunos.

2) Dinâmicas de comunicação

2.1 Professor-aluno: Aquando da observação das aulas, não se verificaram alterações consideráveis na forma como a professora comunicava com os seus alunos, sendo esta bastante constante de aula para aula. As principais características que retratamos da dinâmica comunicacional são:

- Comunicação clara e objetiva para com todos os alunos;
- Pouca expressividade na comunicação, mas com contato visual;
- Explicações dos conceitos tendo em conta a realidade dos alunos;
- Utilização do reforço positivo, especialmente com os alunos com mais dificuldades e com as alunas cegas;
- Fomenta a participação de todos, apesar da fraca receptividade por parte dos alunos;
- Tentativa por parte da professora para manter um ambiente calmo;
- Comportamento geral austero.

2.2 Aluno-aluno: Os alunos desta turma apresentam problemas de comportamento, verificáveis nas aulas de Ciências Naturais, nomeadamente na dinâmica comunicacional entre eles. Assim, verificam-se:

- Dificuldades em controlar a comunicação entre alunos;
- Desconsideração pelos maus comportamentos e prosseguimento das aulas;
- Falta de respeito pela identidade entre os alunos (situações de racismo).

De realçar que uma das aulas observadas foi presenteada pela tranquilidade e pelo controlo da comunicação entre os alunos, por ser um momento de avaliação.

3) Relações interpessoais

3.1 Professor-aluno: A relação entre a professora e os alunos mantém as mesmas características ao longo das aulas observadas. A saber:

- Tratamento descontraído e indiferenciado.
- Distanciamento daqueles que perturbam as aulas;
- Carinho especial pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Apesar da primeira característica contradizer as duas seguintes, estes foram os principais tipos de interações verificados nas diferentes aulas observadas.

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos são influenciadas pelas diferenças culturais, havendo, no entanto, cooperação entre os alunos. As principais características das relações interpessoais entre alunos nas aulas de Ciências Naturais são:

- Alunos agrupam-se consoante o género, interesses e cultura comuns;
- Professora fomenta a entreajuda entre alunos; ajuda em algumas situações especialmente os alunos com NEE;
- Grupos formados com alunos de diferentes níveis de capacidade;
- Alunos com pouca resistência à frustração;
- Gozo e falta de respeito entre os alunos.

4) Descrição de situações e comportamentos

A turma caracteriza-se por ser bastante conflituosa e com graves problemas de comportamento, sendo que estes persistem apesar do esforço da professora no controlo dos alunos e na mediação do grupo relativamente às opiniões divergentes. As principais considerações comportamentais e situacionais das aulas de Ciências Naturais do 7º ano são:

- Comportamento e linguagem desajustada entre pares;
- Falta de civismo dos alunos;
- Discussões devido a opiniões diferentes, tendo como base as diferenças culturais;
- Professora como mediadora; promove o respeito pela diferença e pela identidade;
- Ameaças com ações disciplinares;
- Alunas raparigas mais participativas;
- Alunos estrangeiros de proveniência recente em silêncio.

5) Operacionalização do processo de ensino

Esta é uma turma altamente conflituosa, com problemas de comportamento e com falta de motivação e interesse apesar de todos os esforços levados a cabo pela professora para estimular a aprendizagem. Tendo em conta as aulas observadas, as principais características da operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem são:

- Utilização de recursos interativos, adequados às especificidades dos alunos;
- Solicitação do apoio da professora de Educação Especial;
- Constante utilização do computador e do quadro interativo (vídeo/áudio);
- Práticas de gestão de aula interessantes;
- Falta de predisposição por parte dos alunos;
- Adaptação da *praxis* pedagógica tendo em conta o grau de envolvimento e compreensão dos alunos;
- Professora fomenta o envolvimento de todos os seus alunos;
- Informação dos critérios de avaliação aos alunos.

6) Outras observações importantes

Registaram-se, ainda, outras observações relevantes aquando do funcionamento da aula de Ciências Naturais. Destacam-se:

- Participação feita sempre pelos mesmos, principalmente pelas alunas raparigas;
- Não há participação por parte de alunos que chegaram ao país recentemente;
- Alunos colocam dúvidas e questões à professora;
- Professora força a participação de todos os alunos.

Aulas de Inglês

1) Organização da sala de aula

De um modo geral, as referências que temos acerca da organização das aulas de Inglês não variam, sendo esta constante e realizada sempre do mesmo modo. Assim, as principais características observadas no que se refere à organização da sala de aula de Inglês são:

- Lugares predefinidos pela professora;
- A maior parte dos alunos são dispostos por pares, alguns sozinhos;
- De forma a controlar o comportamento, todos trabalham individualmente na maior parte das vezes;
- Algumas tarefas pontuais são realizadas em pares.

2) Dinâmicas de Comunicação

2.1 Professor-aluno: Nas aulas observadas, pudemos verificar que a dinâmica de comunicação entre a professora e o aluno manteve-se inalterável, sendo que a professora se esforça sempre para manter um ambiente sereno, de respeito, onde todos possam participar. As principais considerações desta relação são:

- Estilo de comunicação assertivo e objetivo;
- Professora pede um esforço para melhoria do comportamento;
- Fomentação da participação dos alunos, esforçando-se por controlar o comportamento;
- Utilização constante de linguagem não-verbal (gestos, contato visual);
- Apoio individualizado na realização das tarefas;
- Postura moderadora com reforço positivo;
- Explicações dos conceitos com exemplos, tendo em conta a realidade dos alunos;
- Procura constante de um ambiente tranquilo (turma conflituosa).

De referir, que nas últimas observações, a turma manteve-se bastante calma, talvez por faltarem os principais elementos desestabilizadores das aulas. Estas aulas decorreram sem qualquer tipo de problema relevante.

2.2 Aluno-aluno: Apesar de ser uma turma conflituosa e com graves problemas de comportamento, denota-se uma certa calma que foi caracterizando as aulas gradualmente, que no nosso entender deve-se à atitude proativa da professora. As principais características verificadas são, então:

- Controlo da comunicação entre os pares por parte da professora;
- Postura firme e voz forte;
- Implicação entre alunos, com o recurso a gestos e linguagem inadequados.

3) Relações Interpessoais

3.1 Professor-aluno: Durante todas as aulas de Inglês observadas, a professora manteve a mesma postura para com os alunos, oferecendo um tratamento igual a todos. As principais considerações são:

- Tratamento indiferenciado dos alunos;
- Sorriso como reforço positivo àqueles que se comportam corretamente.

3.2 Aluno-aluno: As dinâmicas interpessoais entre os alunos são influenciadas pelas diferenças culturais e também pela fase desenvolvimental em que se encontram, marcada por grandes transformações e inquietações. Verificam-se como principais características das relações entre os alunos:

- Agrupam-se segundo o género e a cultura;
- Agressivos e pouco tolerantes com os seus pares;
- Pouca resistência à frustração;
- Gozam uns com os outros;
- Verifica-se entajuda de alguns elementos para com as colegas cegas.

4) Descrição de situações e comportamentos

Nas aulas observadas, verificam-se que os comportamentos e as situações ocorridas na sala de aula vão-se repetindo, apesar da postura e do esforço da professora para manter um ambiente de sala de aula calmo e respeitoso. Os comportamentos e as ocorrências em sala de aula caracterizam-se do seguinte modo:

- Gestos inapropriados e violentos; linguagem ofensiva, ameaças;
- Clima de intolerância relativamente à opinião dos outros, principalmente entre aqueles com diferentes *backgrounds* culturais, mas também relativamente ao género;
- Papel da professora de moderadora de conflitos, promovendo o respeito pela diferença;
- Alunos não têm noção dos esforços da professora no sentido de valorização e respeito pela diferença e identidade.

5) Operacionalização do processo de ensino

Esta é uma turma com graves problemas de comportamento e com falta de motivação e interesse para aprender, apesar dos esforços averiguados por parte da professora para lhes inculcar o gosto pelo saber. Tendo em conta as aulas observadas, as principais apreciações da operacionalização do processo de ensino são:

- Recurso a estratégias, atividades e materiais adequados às especificidades de cada aluno;
- Solicitação do apoio da professora de Educação Especial;
- Utilização de recursos interativos como o computador e o quadro interativo;
- Adequação da *praxis* educativa de acordo com o *feedback* dos alunos;
- Estimulação da participação por parte do professor.

6) Outras observações importantes

Por fim, registaram-se outras observações pertinentes acerca do funcionamento da aula de Inglês, destacando-se as seguintes:

- Participação de todos os alunos e de forma ordeira;
- Exceção para os alunos ciganos por não estarem dentro da matéria.

Análise geral das observações de aulas da turma do 7º ano

A partir da análise das observações às diferentes aulas da turma do 7º ano, verificámos que esta turma caracteriza-se pelos graves problemas comportamentais, de conflito, pela desmotivação e falta de interesse pela aprendizagem. Os esforços dos professores, *grosso modo*, passam pela motivação e estimulação dos seus alunos, pela adoção de estratégias de ensino diversificadas e adequadas às especificidades dos alunos, pelo recurso a meios interativos, entre outros. Não obstante, e apesar destes, o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem é enviesado. Os conflitos mais expressivos entre os alunos prendem-se com as diferenças culturais que subsistem, dado esta turma deter jovens com muitos *backgrounds* culturais e com costumes bem diferentes do país de acolhimento. Estes fatores revelam-se potenciadores de grandes desentendimentos entre os pares, refletindo-se, por conseguinte, no desempenho académico destes e no comportamento geral da turma. Nota-se falta de tolerância para com o *outro*, desrespeito pela diferença, bem como pelos hábitos e opiniões diversos. O facto destes alunos se encontrarem já na adolescência e tendo em conta as especificidades desta fase desenvolvimental, levou-nos a perceber, aquando da observação das aulas ao longo do ano letivo referente, que os professores que tendem a adotar uma postura mais firme concomitantemente com empatia conseguem um controlo mais eficaz do decurso das suas aulas.

O Professor de Educação Visual, por forma a colmatar esta tendência comportamental da turma, adotou algumas estratégias na organização da sala de aula, assim como ao nível da dinâmica de comunicação. Os lugares eram predefinidos pelo docente e os alunos foram dispostos por pares ou individualmente. Esta organização permitiu que o professor circulasse pela sala de aula por forma a prestar apoio individualizado, salientando-se o trabalho realizado sempre individual tendo em vista o controlo de comportamentos. O Professor colocava os elementos desestabilizadores isolados e no fundo da sala. Durante a observação de aulas, verificou-se a intenção do professor em manter as mesmas dinâmicas de comunicação para todos os alunos, sem qualquer tipo de diferenciação e independentemente da pertença cultural dos alunos, recorrendo à utilização de linguagem não-verbal (gestos e contato visual) e utilização de sentido de humor mais para o fim do ano quando a turma demonstrou um comportamento mais ordeiro. A sua postura era rígida perante conversas

entre os pares, assumindo o papel de moderador. Aquando das aulas observadas, foram ocorrendo situações diferentes de conflito entre os alunos, especialmente entre alunos de diferentes origens culturais. No entanto, com o decorrer do tempo, começou a verificar-se a diminuição dos conflitos, devido ao respeito que os alunos tinham pelo professor (a saber que este professor era um elemento da Direção).

Por seu turno, nas aulas de Matemática, a professora assume as mesmas orientações que o Professor de Educação Visual, não obstante, não utiliza o sentido de humor assumindo uma postura controladora, recorrendo pouco à linguagem não-verbal e pouca utilização do reforço positivo. É importante referir que esta turma apresentava muitas dificuldades nesta disciplina em que apenas 3 alunos tinham nota positiva, fator condicionante da desmotivação por parte dos alunos, comprometendo o comportamento geral. De referir, também, que estes eram os únicos alunos que participavam nas aulas. Ao contrário do Professor de Educação Visual, esta Professora apresentava muita dificuldade em manter a turma tranquila, assumindo, por isso, uma relação de distância para com os alunos. Registaram-se várias situações comportamentais na sala de aula, tais como gestos e linguagem desapropriada, insultos e violência física e falta de respeito com a professora. Nestas situações, a professora controla os conflitos entre pares através da elevação da voz, ameaçando com sanções e promovendo a discussão dos comportamentos por forma a viabilizar a promoção dos valores, como a colaboração e o respeito pelo *outro*, embora muitas vezes enviesado.

Por seu turno, nas aulas de Ciências Naturais, a professora assumiu as mesmas orientações que os Professores de Educação Visual e de Matemática, no entanto, fomentou o trabalho de pares e em grupo. Aquando da observação das aulas, não se verificaram alterações consideráveis na forma como a professora comunicava com os seus alunos, sendo esta bastante constante de aula para aula. Fomentava a participação de todos, apesar da fraca recetividade por parte dos alunos e utilizava o reforço positivo constantemente, especialmente com os alunos com mais dificuldades e com as alunas cegas. A Professora assumia uma posição defensiva aquando dos comportamentos desajustados, isto é, optava por desconsiderar certos comportamentos e prosseguia as aulas. Quanto à relação entre a professora e os alunos, o modo de tratamento foi sempre indiferenciado, embora se distanciasse dos alunos que perturbavam as suas aulas. Tal como tem vindo a ser referido, a turma caracterizava-se por ser bastante conflituosa e com graves problemas de comportamento, sendo que estes persistiram ao longo do ano apesar do esforço da professora

no controle dos alunos e na mediação do grupo relativamente às opiniões divergentes. Registaram-se várias situações comportamentais na sala de aula, tais como gestos e linguagem desapropriada, insultos e violência física e falta de respeito com a professora. Nestas situações, a professora controla os conflitos entre pares através da elevação da voz, ameaçando com sanções, ações disciplinares e promovendo a discussão dos comportamentos por forma a viabilizar a promoção dos valores, como a colaboração e o respeito pelo *outro*, tendo como base as diferenças culturais, embora muitas vezes enviesado. No que concerne à operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem, verificou-se que esta professora forçava a participação de todos os alunos e tendo em conta a desmotivação subsequente dos alunos, por forma a estimular e motivar para a aprendizagem utilizou frequentemente recursos interativos (vídeo/áudio), solicitou o apoio da Professora de Educação Especial para um trabalho em parceria, foi adaptando a *praxis* pedagógica tendo em conta o grau de envolvimento e compreensão dos alunos e constante informação dos critérios de avaliação.

Por último, as referências que temos acerca da organização das aulas de Inglês não variam, sendo estas constantes ao longo do ano e realizadas sempre do mesmo modo que os outros professores. Pudemos verificar, também, que a dinâmica de comunicação entre a professora e os alunos manteve-se inalterável, sendo que se verificou um esforço constante para manter um ambiente calmo, de respeito, em que todos pudessem participar. Apesar de se ter tratado de uma turma conflituosa, notou-se a instalação gradual de serenidade que no nosso entender se deve à atitude proativa e esforço da professora. A saber que as dinâmicas interpessoais entre os alunos eram influenciadas pelas diferenças culturais e também pela fase desenvolvimental em que se encontravam, marcada por grandes transformações e inquietações. Durante todas as aulas, a professora manteve a mesma postura para com os alunos, oferecendo um tratamento igual a todos, usando e abusando do sorriso como reforço positivo àqueles que se comportavam corretamente.

5. Confrontando as teorias educacionais com a investigação empírica: a triangulação de resultados

Embora seja muito utilizado na área das Ciências Sociais, o estudo de caso apresenta algumas fragilidades no que concerne à validade dos resultados alcançados. Deste modo, atendendo à nossa preocupação em considerar a fiabilidade dos dados aquando do desenvolvimento deste estudo, decidimos enveredar por um processo de triangulação, de forma a não enviesar e credibilizar interpretações. A triangulação é considerada o meio mais eficaz para interpretar a informação, tornando-se muito significativa no estudo de caso uma vez que impossibilita que a unilateralidade da observação, de um documento ou de um testemunho se sobreponha à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. Para Aires (2015, p. 55),

“a triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspectivas para os contratar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores”.

Por seu turno, Carmo & Ferreira (2008), consideram que a triangulação é uma das técnicas comuns da metodologia qualitativa, que advém da combinação de metodologias no estudo das mesmas temáticas. O seu princípio compreende a recolha e a análise dos dados com diferentes métodos a partir de perspetivas distintas para os interpretar, podendo, no entanto, incluir abordagens quantitativas e qualitativas.

O presente estudo empírico sucedeu num meio escolar situado em Loures, selecionado por conveniência, dado o seu perfil intercultural, porquanto acolhe alunos pertencentes a diversos grupos étnico-culturais e migratórios, nomeadamente ciganos, búlgaros, romenos, ucranianos, chineses e africanos, que revelam dificuldades ao nível das competências em Língua Portuguesa, coexistindo alunos oriundos de zonas rurais e urbanas, de bairros onde predomina a classe média e de bairros com estatuto socioeconómico e cultural muito baixo. A triangulação metodológica, sob uma abordagem qualitativa, obteve-se através de diferentes abordagens na recolha de dados, nomeadamente as entrevistas - à Diretora do Agrupamento de Escolas, aos professores das duas turmas estudadas e a grupos de alunos envolvidos no estudo de casos múltiplos; a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a observação participante, constituindo o *corpus* de análise deste estudo. Concomitantemente, foi também feita uma recolha de dados junto dos documentos oficiais do Agrupamento de

Escolas, nomeadamente no Projeto Educativo do Agrupamento, no Plano de Atividades das Turmas estudadas, nos regulamentos e em relatórios afins. Os dados obtidos complementaram-se de forma recíproca, permitindo-nos construir o perfil de cada turma, atendendo aos objetivos do nosso estudo.

Ora, face ao paradigma subjacente e atendendo à emergência de uma educação com índole intercultural nas nossas escolas, foi nossa pretensão perceber se a presença deste novo conceito nas escolas potencia a aquisição de novas competências profissionais interculturais e se existe uma consciência global que desperta para a interculturalidade. Procurámos também averiguar se os professores desenvolvem metodologias e práticas ativas e adequadas ao registo social, assim como se privilegiam a aprendizagem colaborativa e se utilizam uma linguagem na *praxis* educativa, de forma a promover a diversidade e o sucesso escolar.

A par disto, procurámos perceber as necessidades de formação dos professores aquando da presença da diversidade cultural nas suas turmas, bem como compreender se o grau de inclusão destes alunos se relacionava com o grupo etário a que pertenciam e com o ano de escolaridade que frequentavam. Tendo em consideração algumas das abordagens teóricas e investigações desenvolvidas em torno da temática sobre o perfil e competências profissionais do professor intercultural, foi nossa intenção, concomitantemente, encontrar possíveis relações entre as variáveis apresentadas a partir da comparação entre as duas turmas representadas neste estudo.

No contexto do presente trabalho, atendendo ao problema subjacente a este estudo, a partir dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos, verificou-se que os professores que desempenhavam funções nesta escola com índole cultural, de um modo geral, expressaram **a necessidade de formação tendo em conta a presença da diversidade cultural nas suas turmas**, encontrando-se implícito o conceito de mudança pessoal e organizacional. Os resultados apresentados indicaram-nos algo comum aos professores dos dois ciclos que é a construção do seu conhecimento profissional fundamentada, maioritariamente, na prática diária e nas experiências pessoais. Referiram, também, que a formação inicial na área da interculturalidade é praticamente inexistente, sendo que a grande maioria dos professores entrevistados afirmaram que na sua formação inicial não fora abordado este tema em nenhuma unidade curricular. O conhecimento vai-se construindo com base nas experiências diárias e na extrapolação de casos. Arroyo (2002, p.158) refere a necessidade de desenvolver uma “escuta atenta e renovada da realidade”, quer na formação inicial como na contínua e,

concomitantemente, na autoformação. Já Estêvão (2009), reforça a ideia e faz referência ao modo como os docentes atuam, tendo em vista a promoção de uma postura aberta a todos os grupos étnico-culturais como transmissores de cultura.

Deste modo, os professores deverão dominar um leque de conhecimentos caraterísticos da sociedade atual rompendo com a homegeneização cultural das suas práticas. De facto, as escolas atuais tornaram-se verdadeiros fóruns que, à semelhança do que acontece na sociedade, se intersejam e proliferam. Espera-se, portanto, que o professor vá desenvolvendo e (re) construindo novos saberes e competências tendo em vista uma perspetiva inclusiva, promovendo assim a equidade social e o sucesso de qualquer estudante (Leite, 2005).

Constata-se que mais do que dedicar tempo aos conteúdos curriculares urge formar personalidades e criar vínculos fortes consigo próprio, com os seus alunos e colegas de trabalho. “O envolvimento emocional de educadores e educandos é diferente do envolvimento cognitivo, e este depende do sucesso daquele” (Marujo & Neto, 2004, p.40). Também Candau (2012), refere que os professores devem deter conhecimentos sobre a realidade em que vivem atendendo às diferentes dimensões - cultural, social, económica e ambiental. Neste sentido, o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências deverão tributar, por um lado, no âmbito multi/intercultural e, por outro lado, na intercessão das relações humanas e interculturais, contribuindo, assim, para o entendimento da diversidade cultural, dos preconceitos e estereótipos sociais erguidos relativamente às minorias, das diferenças religiosas, sociais, étnicas e de género (Ramos, 2007; Afonso & Estrela, 2009). Naturalmente, isso comprometerá uma análise à sociedade atual, da transformação dos valores e do proveito de certas ideias fortes que sobressaem de algumas observações da sociedade de informação e comunicação, tais como as de rede, comunidade, complexidade, projeto, solidariedade e novas formas de cidadania (Afonso & Estrela, 2009; Castells, 1997; Morin, 1981). Carvalho e Roseli (2004) reconhecem que deve coexistir uma articulação entre formação de professores, multiculturalismo e inclusão. Por sua vez, Alarcão (2006) e Peres (1999) consignam que o professor intercultural carece de um entendimento consistente sobre a própria educação intercultural, para que o seu comportamento permita-lhe desmistificar as realidades sociais e diligencie a emancipação e a valorização das diferentes culturas; ou seja, abandonar as perceções e os modelos educativos constituídos pela cultura majoritária.

Ora, todos os alunos carecem de uma filosofia educativa tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem, em que se utilizem todas as suas capacidades nos campos físico, intelectual, atitudinal, criativo, emocional, social e cultural para que possam viver em sintonia na sociedade sentindo-se, mais tarde, cidadãos válidos, autónomos e adaptados. Porquanto, a escola caracteriza-se por um lugar de socialização que deverá manter sempre as portas abertas a todo o universo de alunos, independentemente das suas origens, religião, etnia, valores, entre outros, protegendo uma educação onde a diversidade e os valores são reconhecidos e incluídos no currículo e na *praxis* educativa. Neste contexto, Carneiro (2009, p.86) sublinha “a emergência de uma nova *praxis* pedagógica, que se inspira na reformulação das políticas públicas numa sociedade diversa, multicultural e moral”. Por seu turno, Valente (1989, p.4) refere que devem ser consideradas “as posições do outro sem julgamento ou avaliação”, exigindo “a aceitação das pessoas ao outro tal como é, no sentido de facilitar que o outro se aceite a si próprio também, e seja honesto consigo e com os outros”.

A *praxis* educativa, que compreende a educação intercultural, traduz-se num desafio para os professores pela obtenção de competências fundamentais diferentes das tradicionais. Aponta-se para a necessidade de uma (re) orientação do papel e da prática do professor que encare a realidade da diversidade cultural e interprete-a com instrumentos competentes no reforço da interação entre os alunos. Não obstante, para se conseguir atingir os resultados desejáveis, é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos mais aprofundados e formação específica no âmbito da Educação Intercultural, assim como estejam motivados para a desenvolverem como experiência educacional mediante a incorporação de estratégias diversificadas e valorizadoras como recurso. Consta-se, assim, a pertinência de repensar os planos de formação, quer inicial quer contínua, dos profissionais de educação, para que estes passem a contemplar saberes e medidas essenciais de modo a darem resposta aos problemas e especificidades reais dos alunos. Uma formação em que a competência profissional seja fundamentada numa visão intercultural, que respeite a identidade cultural e as origens dos alunos, as suas práticas culturais, crenças e valores, bem como possibilite que o profissional seja interveniente nas diferentes culturas e perspetivas, tendo em conta, concomitantemente, a habilitação plurilingue e a consciência comunicativa (Barrett et al, 2013; Machado, 2017; Mesquita e Roldão, 2017).

Apesar destas condicionantes, e evocando uma das sub-questões que nortearam a nossa investigação, nomeadamente **de que forma esta nova realidade, da interculturalidade,**

influi nas necessidades de aquisição de novas competências profissionais interculturais e na ação de uma *praxis* educativa diferenciada por parte dos professores, de um modo geral, os professores consideraram que possuem as competências globais necessárias para lidar com a interculturalidade nas suas salas de aula, sendo que alguns atentam que a prática é muitas vezes frustrante, pois não conseguem atingir os objetivos pré-definidos. Sobre este assunto, a Diretora do Agrupamento de Escolas considerou que é a prática que confere as competências globais necessárias a estes professores, não existindo nada ou quase nada nos seus currículos que lhes possa dar algum tipo de suporte.

Relacionadas com as competências globais necessárias estão as práticas pedagógicas que estes professores utilizam no ensino das suas disciplinas. Tantos os professores do 1º ciclo como do 3º ciclo desenvolveram práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua proveniência. Apontaram para uma competência multidimensional e referiram a opção pela transversalidade, tal como defende Bolívar (2000), quebrando a uniformidade disciplinar; ou, pelo menos, dar-lhe um novo sentido global. Dentro de sociedades culturalmente diversificadas, o discernimento, o respeito pelo outro e a tolerância são indispensáveis para garantir o reconhecimento de todas as culturas vigentes e para garantir que todos os alunos sejam capazes de cumprir um papel participativo e integral de vida democrática na sociedade que os acolhe. No fundo, é importante que as atitudes não limitem o processo de ensino e de aprendizagem e que não determinem o mesmo modelo cultural e intelectual a todos os alunos sem terem em conta a diversidade de cada um. São tidas em consideração as especificidades de cada aluno, relativamente aos seus hábitos culturais ou à religião, por exemplo, de modo a adaptar as práticas pedagógicas às realidades, sem que afete, por isso, o processo de aprendizagem. Por outro lado, a Comissão Europeia (2008) refere que a competência profissional que se pretende que o professor adquira passa pela capacidade de responder com sucesso a todos os tipos de situações, dificuldades ou desafios que surgem, seja de modo individual ou coletivo, através de uma combinação de atitudes, conhecimento, compreensão e aptidões. De igual forma, é importante que se considere que “as atividades culturais podem proporcionar novos conhecimentos a partir das expressões culturais e assim contribuir para a tolerância, a compreensão mútua e respeito cultural” (p.33).

Também a partir da análise das entrevistas de grupo aos alunos, pudemos verificar que os mesmos defendiam que seria fundamental que os professores os auscultassem sobre o que

pensavam sobre as aulas, sobre a aprendizagem e a escola, enaltecendo que os professores que se preocupam com os seus alunos e com o sucesso dos mesmos são os que solicitam as suas opiniões acerca do decurso do processo de ensino e de aprendizagem. Mencionaram, igualmente, que existiam os professores bons e os maus. Os bons caracterizavam-se pelo seu interesse pelos alunos: sabiam os seus nomes, demonstravam preocupação pelos mesmos, esclareciam dúvidas vezes sem conta, utilizavam práticas diversificadas e de cariz lúdico e eram amigos. Por outro lado, os maus professores eram aqueles que não conheciam os seus alunos nem os seus nomes, não manifestavam interesse em perceberem as inquietações e aspirações dos seus alunos, eram autoritários, muito teóricos, não esclareciam dúvidas a todos os alunos – mandavam estudar e, conseqüentemente, não mantinham a ordem na sala de aula. Alguns alunos de diferentes etnias, nomeadamente a cigana, sentiam que eram tratados de modo diferente por alguns professores – excluídos. Para Vieira & Vieira (2016, p. 67), o professor intercultural, na sua prática, deverá estabelecer uma perspetiva de educador/mediador nas mais variadas formas de mediação “distanciando-se da pura resolução de conflitos e posicionando-se numa perspetiva preventiva, mas, também, e essencialmente, transformadora das relações sociais”.

No cômputo geral, e atendendo à observação de aulas, a organização da sala de aula era controlada pelos professores e os mesmos consideravam a educação integral dos alunos e esforçavam-se por fazer inclusão. Os professores desenvolveram a competência comunicativa intercultural nas suas aulas, diligenciando atitudes promotoras da interculturalidade e de gestão de mediação de conflitos. Não obstante, percebeu-se que na turma do 3º Ciclo, por vezes, era mais difícil controlar os comportamentos e a comunicação entre os alunos. Para Miranda (2009), o professor, ao defender a formação integral do aluno, compreende valências que vão para além da simples instrução, detendo um desígnio claro do que é bom e justo que ajuda a elucidar, defender e transmitir valores. Ou seja, para além da preocupação pertinente com o domínio das áreas do saber, o professor deverá dar, da mesma forma, ênfase ao desenvolvimento das atitudes que lhe permitam aceitar a mudança e a inovação, sendo ele próprio o agente de mudança, através da partilha, cooperação, práticas de reflexão, dentro e fora da sala de aula. No fundo, salientar no processo de ensino e de aprendizagem os valores profissional, ético, social e cívico.

Por outro lado, subjacente à sub-questão apresentada na nossa investigação relativa aos **obstáculos experienciados pelos professores durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas**, os profissionais de ensino

de ambos os ciclos avançaram com a existência de vários fatores que dificultavam a adaptação das práticas pedagógicas no sentido da inclusão dos alunos das mais diversas origens, nomeadamente: a falta de recursos, de estruturas, dificuldades devido às diferenças culturais entre os alunos e falta de colaboração dos pais, que geralmente apresentavam comportamentos ofensivos para com os professores. Outros obstáculos que referiram foram a barreira linguística e a religião. Também certos hábitos culturais, muitas vezes relacionados com a higiene, eram barreiras à inclusão, especialmente entre os pares, que muitas vezes isolavam estes alunos. A gestão da diferença foi também um grande obstáculo, uma vez que era comum os alunos já terem ideias pré-concebidas sobre os alunos de outras etnias. A partir da observação de aulas, pudemos verificar que, apesar da diversidade da população das turmas e das dificuldades de inclusão das minorias, os problemas como o racismo, a intolerância e a discriminação foram resolvidos com aparente eficácia dentro da sala de aula. Fora da mesma, por vezes, os problemas persistiram. O facto dos alunos pertencentes à turma do 7º ano se encontrarem já na adolescência e tendo em conta as especificidades desta fase desenvolvimental, detetámos, aquando da observação das aulas, ao longo do ano letivo referente, que os professores que adotaram uma postura mais firme concomitantemente com empatia conseguiram um controlo mais eficaz do decurso das suas aulas.

O professor que educa com entusiasmo e que trabalha com as objeções que surgem de uma forma positiva, detém sentimentos de autoeficácia e confiança em si próprio, um ótimo sentido de identidade, sente-se reconhecido por toda a comunidade e espera sempre o melhor dos seus alunos (Marujo & Neto, 2004; UNESCO, 2013).

Já para a DAE, os principais obstáculos eram a língua e também questões relacionadas com o género, especialmente na comunidade cigana, onde as raparigas eram renegadas para segundo plano. Considerou, ainda, que o trabalho da equipa multidisciplinar, que envolvia vários atores escolares, desde professores, membros da direção, técnicos, auxiliares de ação educativa e pais, junto das diferentes comunidades, era de extrema importância para uma inclusão com sucesso, enaltecendo também a importância do estabelecimento de redes e parcerias sociocomunitárias, constituintes de um grande apoio para estes alunos. O envolvimento dos pais na vida escolar era considerado um fator basilar no processo educativo dos alunos, pelo que o Projeto Educativo do Agrupamento contemplava o envolvimento e a responsabilização destes. “O ambiente cultural da família é o primeiro

grande nutriente das atitudes e dos valores infantis” (Zabalza, 2000, p.34). Os pais devem ser considerados elementos fundamentais e capazes de intervir de forma positiva no desenvolvimento do seu filho, recebendo para isso o apoio necessário das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade. Para além disso, a DAE referiu que uma das estratégias mais utilizadas para a promoção da inclusão no âmbito da interculturalidade e assim promover a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e cívico destes alunos, era a promoção da cooperação e da convivência entre alunos de diferentes culturas. Este desafio surgia no sentido dos professores viabilizarem metodologias que proporcionassem o desenvolvimento destas competências, sobretudo no que diz respeito às de relacionamento interpessoal que responsabilizavam os alunos na apropriação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, no trabalho em equipa, na interação com tolerância e responsabilidade, na aceitação de diferentes pontos de vista, no desenvolvimento de novas formas de estar e participar na sociedade (Ministério da Educação, 2017). Os alunos que são alvos de uma aprendizagem colaborativa aumentam “o rendimento, a motivação, o sentido de responsabilidade, a tolerância, o respeito pelas outras culturas e a capacidade de cooperação” (Díaz-Aguado, 2003, p.130), uma vez que “a interação entre colegas é uma fonte de reciprocidade, conflito e autonomia” (p.139).

Para os professores de ambos os ciclos, a convivência apareceu como sendo uma importante ferramenta de inclusão e também de relacionamento saudável entre os alunos, potenciando o contacto e a valorização das diferentes culturas. Para tal, os professores foram promovendo trabalhos de pares e/ou em grupo, atividades como tertúlias, teatros e também aulas com um cariz mais livre onde os alunos podem interagir entre eles e conhecerem-se melhor. No entanto, os professores do 3º ciclo avançaram que muitas vezes esse convívio foi dificultado, nomeadamente pelas diferenças culturais existentes, sendo que as crianças e jovens apresentavam, muitas vezes, comportamentos desviantes, algo agressivos, racistas e xenófobos.

Por forma a colmatar esta tendência comportamental da turma, os professores adotaram algumas estratégias na organização da sala de aula, assim como ao nível da dinâmica de comunicação. Os lugares eram predefinidos pelos docentes e os alunos eram dispostos por pares ou em individualmente. Esta organização permitia que o professor circulasse pela sala de aula por forma a prestar apoio individualizado, salientando-se o trabalho realizado sempre individual tendo em vista o controlo de comportamentos. De aula para aula, verificou-se a intenção dos professores manterem as mesmas dinâmicas de comunicação para com todos

os alunos, sem qualquer tipo de diferenciação e independentemente da pertença cultural dos alunos, recorrendo à utilização de linguagem não-verbal (gestos e contato visual), assumindo o papel de mediadores aquando do debate destes comportamentos, procurando respeitar as perspetivas de ambas as partes e auxiliando na criação, escolha e avaliação das diferentes possibilidades de solução. O objetivo dos professores, no debate dos comportamentos, passava pela responsabilização, a cooperação cívica e o respeito pelo *outro* e pelas suas opiniões, a par da recorrente ponderação de perspetivas diferentes da sua em diversos contextos. Atendendo à observação das diferentes e inúmeras aulas, é nossa opinião que a estratégia da mediação escolar, adotada pela grande parte dos professores, terá sido uma resposta eficaz aquando da resolução dos conflitos, uma vez que representa uma metodologia de prevenção e, concomitantemente, de resolução dos desentendimentos entre as partes. A influência dos professores na correção dos desvios à norma dependeu da capacidade de cada um na operacionalização da mediação, ou seja, na competência de cada um em facilitar oportunidades para a aprendizagem de estratégias de compreensão e gestão de conflitos, para que os alunos possam recorrer sempre que uma situação assim o exija.

De acordo com Howes (2011), Ferreira & Valadares (2011), Morais (2016) e Zabalza (2000), quer os professores como os dirigentes escolares deverão assumir um papel de participantes críticos face à circunscrição dos problemas da escola, suficientemente responsabilizados para pedir a palavra nos vários fóruns políticos contra a noção que prevalece do professor norteado para alcançar níveis de sucesso *standard*. A Diretora da Escola considera que o trabalho da equipa multidisciplinar, que envolve vários atores escolares, desde professores, membros da direção, técnicos, auxiliares de ação educativa e pais, junto das diferentes comunidades, é de extrema importância para uma inclusão com sucesso, enaltecendo também a importância do estabelecimento de redes e parcerias sociocomunitárias, constituindo estas um grande apoio para estes alunos. Por seu turno, os professores partilham da ausência da colaboração e abertura da Direção da Escola e de um desfasamento das políticas e orientações legais no que concerne à realidade no terreno, pelo que muitas vezes é penosa a aplicação dos princípios elencados nos documentos oficiais. Os professores consideram que não existem *guidelines* consistentes relacionadas com a educação intercultural, pelo que cada um, à luz da sua experiência, acaba por conceber o que acha mais adequado à sua turma, tendo em conta as especificidades. Sobre este assunto, a Diretora do Agrupamento de Escolas corrobora com os professores e considera que é a prática que confere as competências globais necessárias a estes professores, não existindo

nada ou quase nada nos seus currículos que lhes possam dar algum tipo de suporte. É necessário criar e estimular um ambiente participativo e interativo na escola e de desenvolver projetos que envolvam todos os alunos de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural dos mesmos. Para além disso, a Diretora do Agrupamento e os professores referiram que a escola deve potenciar as atitudes positivas, estimular o desenvolvimento de outras novas atitudes e modificar as atitudes anteriores ao ingresso na escola ou consideradas desviantes. Neste entendimento, Zabalza (2000, p.32-33) defende que a escola deve ser vista pelo aluno como uma “oportunidade de melhorar o progresso social”, sendo que esta está comprometida com valores que se referem à relação com “as pessoas, ideias e/ou acontecimentos: o repeito mútuo, a atitude crítica, a valorização da diversidade, a ideia da solidariedade e da colaboração mútua, a ideia da paz”.

Face à realidade da diversidade cultural, confirma-se a pertinência de se utilizarem instrumentos pedagógicos que valorizem os recursos culturais e que sejam condescendentes para todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Azevedo, 2002). A edificação de uma *praxis* pedagógica adequada pode apresentar algumas complexidades uma vez que dentro de uma mesma turma existem várias realidades (Nóvoa, 2009; Gómez, 2000). Legados teóricos da Comissão Europeia (2008) asseveram que a *praxis* educativa deverá ter em conta uma conduta atitudinal de todos os alunos para que estes sigam um trajeto educativo, nomeadamente, universal, onde a realidade social fortifica a pertinência dos padrões culturais na construção das relações pedagógicas. Para além disso, deverá auxiliar as crianças e os jovens na aquisição de ferramentas didáticas, bem como no desenvolvimento de atitudes e valores essenciais para aprenderem a viver socialmente incluídos, despertando a abertura a outras culturas.

Ora, no contexto da educação intercultural, nesta realidade escolar, os profissionais mencionaram que era muito importante a realização do diagnóstico dos hábitos culturais de modo a que os alunos não se sentissem discriminados com certas atividades. A diversidade cultural foi sendo objeto de reflexão nas planificações de todos os professores, bem como a adequação dos modos de avaliação às especificidades. A DAE entrevistada referiu que apesar da interculturalidade ser uma das prioridades contempladas no projeto do agrupamento, que era importante discernir que a inclusão era, muitas vezes, associada aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo, no entanto, este um conceito muito mais abrangente. De acordo com Bolívar (2000), Gadotti (2005), OECD (2010) e UNESCO (2013), pretende-se, pois, criar um espaço de aprendizagem aberto continuamente à vida,

tendo em conta uma educação global e crítica, onde os programas refletem os problemas sociais e culturais presentes, num mundo cada vez mais correlativo e globalizado. Tal como Miranda (2009), Armstrong (2014), Howes (2011) e Carneiro (2008), estes professores consideraram também a inclusão como um propósito na sua essência, referindo-se a práticas escolares, caracterizadas por um esforço contínuo e comum por forma a favorecer a participação, presença e sucesso dos que fazem parte da comunidade escolar. Por seu turno, Valadares (2011, p.30) refere que este novo paradigma “veio implicar que o aluno fosse considerado o elemento estruturador da sua aprendizagem e fazer com que o ensino de cariz transmissivo fosse considerado totalmente inadequado”. O ensino deixou de ser refletido sob perspetiva transmissiva devendo ser planificado em conformidade com as diferentes estruturas do aluno – cognitiva, social e emocional. Esta teoria sugere-nos, também, a ideia de Vygotsky (1978) que refere que o funcionamento da mente não pode ser afastado do comportamento do sujeito e do próprio contexto social em que sucede, ou seja, as estruturas sociais e mentais influenciam-se mutuamente. Trata-se de um processo dinâmico, uma competência de organizar e estruturar comportamentos de modo a que se ajustem aos contextos que vão surgindo no espaço e no tempo. Tantos os professores do 1º ciclo como do 3º ciclo desenvolveram práticas pedagógicas tendo em vista a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua proveniência. Apontavam para uma competência multidimensional, tendo em consideração que os alunos são diferentes, com culturas diferentes, com especificidades relativamente aos seus hábitos culturais ou religião, de modo a poderem adaptar as práticas pedagógicas às diferentes realidades, sem que afetasse, por isso, o processo de aprendizagem. Os professores também referiram a importância da realização de um diagnóstico inicial junto dos alunos, acerca das suas faculdades, limitações e especificidades culturais de modo a facilitar a adaptação do ensino e das práticas pedagógicas aos mesmos. Face à realidade da diversidade cultural, durante a observação de aulas, verificou-se a pertinência e a utilização de instrumentos pedagógicos que valorizavam os recursos culturais e que eram compreensíveis para todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino.

Mais uma vez, os professores destacaram a importância da formação como meio importante de lidar de forma mais assertiva com a questão da interculturalidade, ou seja, haver um ensinamento sobre as culturas presentes na turma e, assim, operacionalizar o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta a realidade da mesma; no fundo, “uma formação

enformada de práticas que visam a reprodução de um modelo de escola que tem dificuldade em acompanhar a demanda social” (Machado, 2017, p.9-10).

Devido às especificidades de uma turma multicultural, os professores de ambos os ciclos referiram que muitas vezes era necessário fazer um reajustamento dos processos de avaliação desses alunos. Na observação de aulas percebemos que a diversidade cultural foi objeto de reflexão nas planificações de todos os professores, bem como a adequação dos modos de avaliação às especificidades dos alunos. Por exemplo, os professores do primeiro ciclo deram primazia à avaliação oral, quando observavam que os alunos apresentavam maior capacidade na oralidade do que na escrita. Já os professores do 3º ciclo adaptavam o processo de avaliação, testando os conhecimentos muitas vezes em língua inglesa, assim como a retirada de importância à assiduidade, uma vez que muitos destes alunos, especialmente os de etnia cigana, faltavam muitas vezes às aulas devido a questões inerentes à sua própria cultura.

Como seria de esperar verificaram-se, muitas vezes, a existência de conflitos devido à multiculturalidade das turmas, sendo que as razões são semelhantes entre os alunos do primeiro ciclo e os alunos do terceiro ciclo. Questões ligadas ao choque entre diferentes culturas, como por exemplo a religião, o género, os próprios hábitos culturais passando pela cor da pele e a etnia eram razões para que existissem conflitos, muitas vezes ofensivos, entre os alunos, revelando que o estigma e o preconceito estavam bem presentes desde tenra idade. Para mitigar os conflitos devido às diferenças culturais, os professores de ambos os ciclos, recorriam frequentemente à colaboração entre os alunos de diferentes culturas, como forma de promover a aceitação das diferenças, o intercâmbio cultural, a valorização das especificidades culturais e o combate ao estigma e ao preconceito social.

No que diz respeito à **perceção que os professores têm sobre os seus planos de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas**, os professores de ambos os ciclos consideraram que atualmente existem falta de políticas consistentes sobre esta temática e que não pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas; não existe legislação específica nem contribuição para o desenvolvimento da educação intercultural por parte das políticas educativas, o que é preocupante, uma vez que as escolas são espaços cada vez mais multiculturais. O programa está organizado para as massas. Consideraram que existe um desfasamento das políticas e orientações legais no que concerne à realidade no terreno, pelo que muitas vezes é penosa a

aplicação dos princípios elencados nesses documentos oficiais. Os professores referiram, ainda, que não existem *guidelines* consistentes relacionadas com a educação intercultural, pelo que cada um, à luz da sua experiência, acaba por conceber o que acha mais adequado à sua turma, tendo em conta as especificidades. Neste sentido, Ramos (2007, p.241), refere que “as políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”. Ainda Rodrigues (2014, p.82-83), menciona que

“desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação. Este desenvolvimento não se pode fazer à custa do percurso, da curiosidade e do ritmo de aprendizagem de nenhum aluno; por isso é tão imprescindível que estas mudanças educacionais impliquem a forma como se ensina e influenciem a forma como se aprende”.

Denota-se um cansaço instalado em todos os professores, falta de confiança e alguma desmotivação face à organização do sistema educativo, gerando um cenário de instabilidade. Estes fatores levam a que estes professores questionem os seus projetos de vida e, consequentemente, a própria satisfação face à sua profissão. Pedro e Peixoto (2006, p.248) alertam para o facto dos professores portugueses estarem “desgastados, desmotivados” e, consequentemente, vão também “desgastando e desmotivando”. É iminente um sentimento de insatisfação em relação ao futuro da carreira profissional face a diversos fatores, “como ao regime jurídico e salarial, à indisciplina e desmotivação dos alunos, à dificuldade no relacionamento com os colegas, à exigência burocrática e à falta de tempo, provocando um mal-estar” (Reis, 2012, p.79-80). Comungamos, ainda, da opinião dos autores Ruivo; Sebastião; Rafael; Afonso & Nunes, (2008, p.8) quando afirmam que “ao professor, como sujeito reflexivo, é requerido um permanente viver em dúvida, um ajustamento contínuo que lhe permita lidar com a incerteza, com a mudança permanente, à procura da identidade e realização profissionais”. Neste sentido, reconhece-se que “se o grau de Satisfação Profissional do docente for baixo este vai comprometer negativamente a sua Interação com os alunos”, assim como “se o seu grau de Satisfação Profissional for alto o seu investimento na Interação com os seus alunos também será maior e eficaz”. Deste modo, “o grau de satisfação profissional do professor verifica-se sendo um fator que poderá implicar a confiança na experimentação e adoção de novas práticas inclusivas e pedagógicas” (Reis, 2012, p.79).

Aquando da elaboração das políticas educativas e da sua representação na jurisdição local ou escolar, subsistem algumas considerações relevantes relacionadas com o

desenvolvimento da educação inclusiva. Para Armstrong (2014), é importante perceber como, onde e por quem são preparadas as políticas educativas e se estas são encaradas como “uma transformação da escola e culturas institucionalizadas para que todos os que vêm sejam aceites da mesma forma” (p.17). Do mesmo modo, é essencial antecipar se estas potenciam a mudança nas relações sociais e culturais nas escolas, atendendo a uma pedagogia inclusiva, bem como perceber se legitimam e tiram partido dos conhecimentos intrínsecos dos próprios alunos. Isto porque, a pedagogia inclusiva deverá seguir algumas linhas de orientação, tais como a identificação e o reconhecimento das diferenças individuais, a valorização da diversidade cultural presente nas escolas, “o compromisso consciente e visível de fomento e promoção de valores inclusivos em todos os parâmetros da vida escolar, assim como na sala de aula” e o “reconhecimento e celebração do que a comunidade local tem para oferecer em relação ao apoio da educação e inclusão” (p.18). Deste modo, a escola inclusiva “rompe com a falsa teoria igualitária face aos objetivos escolares, assente no princípio de tratamento igual de todos os alunos, mantendo as desigualdades de partida” (DGIDC, 2009, p.7), que honra as diferenças individuais e prevê diversidade ao nível do processo de ensino e de aprendizagem.

Professores e DAE entrevistados, acusavam que o tema da educação intercultural começa a introduzir-se mais na ordem do dia devido ao crescente fluxo de refugiados que se tem vindo a verificar nos últimos anos, confirmando-se um crescente número destes alunos no ambiente escolar. Ora, tal como refere Gómez (2000), as funções sociais da escola devem, deste modo, pronunciar, concomitantemente, os princípios da educação e os projetos da sociedade e refletir diligências pedagógicas adequadas às realidades presentes, quer sejam físicas, culturais e/ou sociais, construindo, assim, um projeto escola-comunidade através de um processo educativo e cultural global. Porquanto, a prática educativa atendendo à educação intercultural envolve, também, o reconhecimento, na diversidade, da equidade social, que se pode dominar com a utilização de novas estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o propósito de criar atitudes de tolerância entre os alunos de origens diversas.

Os professores sugeriram a participação em ações de formação, que poderiam decorrer fora da escola ou integrar no plano de formação da própria instituição escolar em resultado da pertinência e relevância para um número considerável de professores, sendo que, tal como refere Rodrigues (2014), a formação de professores é, pois, um objetivo estratégico da

sociedade atual na procura de meios educacionais mais coerentes com as exigências que são preconizadas pelos diversos governos.

Também no que concerne ao **grau de satisfação dos professores no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades e políticas educativas**, os profissionais de ensino de ambos os ciclos referiram que a formação era muito escassa e que também não existiam muitas ações de formação em que o tema fosse a interculturalidade. Por isso, estes profissionais consideraram-se autodidatas visto que vão aprendendo a lidar com a educação intercultural através da sua prática profissional diária e das experiências que vão acumulando ao longo dos anos. A formação na área da interculturalidade torna-se cada vez mais relevante uma vez que a multiculturalidade em espaço escolar é uma realidade cada vez mais fortalecida devido a um mundo globalizado. Neste sentido, e face à escassez de formação nesta área, a maioria dos professores sente necessidade e empatia pelo trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica entre pares, bem como a necessidade de cooperação por parte dos órgãos da escola. Alarcão e Roldão (2008) concentram-se na certeza de que o trabalho colaborativo e a supervisão entre pares são práticas decisivas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Porquanto, esta partilha que os intervenientes edificam pode, por si só, conduzir a que estes se sintam mais aptos e competentes para responder aos persistentes desafios. Caraterizam, ainda, os professores sendo uma entidade coletiva que deve ser sustentada pela partilha, pelo diálogo e pela aceção de objetivos comuns.

Em relação ao desenvolvimento de competências profissionais inclusivas e também de competências profissionais interculturais, os professores afirmaram que estas não são dadas nos cursos de base, de formação inicial. Os professores de ambos os ciclos foram unânimes quando disseram que a formação, tanto na área da inclusão como na da interculturalidade, era de extrema importância para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem saudável e sustentável, pois possibilitaria ampliar os conhecimentos dos docentes sobre as estratégias mais adequadas para os diferentes casos que enquadram a interculturalidade. Outro aspeto que os professores referiram, quer os do primeiro ciclo quer os do terceiro, é o desfasamento que se verifica entre a teoria e a prática, considerando que nas Universidades e nas formações de formação contínua ao longo da vida, as competências

que são facultadas verificam-se demasiado científicas e teóricas, não havendo uma aproximação à realidade e à prática. Neste sentido e tal como referem Barrett; Byram; Lázár; Mompoin-Gaillard & Philippou (2013), torna-se impreterível refletir na formação, de base e contínua, mediante uma perspetiva de globalização, de modo a reconhecer e saber agir de acordo com as diferenças e particularidades culturais dos seus alunos. Ou seja, uma formação com um sentido mais prático, na base da diversidade, da diferença, tendo em conta a cultura global, onde os professores sejam mais reflexivos, investigadores da sua própria prática, tendo em vista um ambiente educativo menos opressor e mais justo na consideração da identidade de cada um, separadamente das especificidades singulares e que induza a uma harmonia social. Deste modo, quanto à necessidade e importância da temática sobre interculturalidade, a mesma deveria ser componente dos cursos de formação, quer inicial, quer contínua e, para que os professores possam aprofundar mais os conhecimentos específicos e dominar mais estratégias pedagógicas, também a especializada. Para Rodrigues (2014, p.97), os novos professores revelam a emergência da reestruturação dos conteúdos e planos de formação inicial. Uma formação que dê prioridade a uma formação inclusiva, “não para a mitificar mas sobretudo porque a partir da inclusão se conseguirá uma escola e um sistema educativo que cumpra os objetivos fundamentais para que foi criado: proporcionar a todos, sem exceção, uma educação de qualidade”. Por seu turno, Canário (2008, p. 141), refere que os conhecimentos e as competências adquiridos pelos professores durante a formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira, sendo necessária a formação contínua, dado o seu caráter transformador que possibilita a indução de “modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias positivas entre a escola e o contexto local”.

Quando refletimos sobre a educação intercultural devemos interrogar-nos sobre o perfil do professor e sua formação; saber que tipo de formação está contemplada nos seus planos de curso para lidar com alunos provenientes de uma sociedade com diferenças em várias categorias que impossibilitam a homogeneização dos currículos e das estratégias. Segundo Rodrigues (2008), não é a simples obtenção de mais conhecimentos de caráter teórico que conceberá ao professor uma maior capacidade de responder aos desafios que defronta. Uma formação em que a competência profissional seja baseada numa visão intercultural, que respeite e compreenda a identidade cultural ou as origens dos alunos, as suas práticas culturais, crenças, discursos e valores, bem como permita que o profissional seja mediador

das diferentes culturas e perspectivas, tendo em conta, concomitantemente, a aptidão plurilingue e a consciência comunicativa.

Os sistemas educativos de diversos países têm vindo a cumprir estas recomendações no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, incluindo o sistema educativo português. Este desafio surge no sentido dos professores viabilizarem metodologias que proporcionem o desenvolvimento destas competências, sobretudo no que diz respeito às de relacionamento interpessoal que responsabilizam os alunos na apropriação dos comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, no trabalho em equipa, na interação com tolerância e responsabilidade, na aceitação de diferentes pontos de vista, no desenvolvimento de novas formas de estar e participar na sociedade (Ministério da Educação, 2017).

O trabalho colaborativo entre docentes surge como grande potencial no enriquecimento da maneira de pensar, agir e resolver problemas, potenciando o sucesso em face da multifacetada tarefa pedagógica. Esta prática tem vindo cada vez mais a fazer sentido, numa Escola em constante mudança, inclusiva e multicultural, que carece de respostas diferenciadas iminentes. Leitão (2010), Morais (2016) e Moreira (2018) compreendem que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino em que o aluno está no âmago da aprendizagem, fundamenta-se no trabalho cooperativo entre os elementos do grupo, tendo em conta a sua especificidade e diversidade, diligenciando atividades variadas que auxiliam os alunos a ter uma participação ativa na estruturação do seu conhecimento.

Historicamente, vários teóricos como Vygotsky (1979), Piaget (1990) ou Paulo Freire (1996), entre outros, defenderam e mostraram que a cooperação é um relevante dinamizador e potenciador da aprendizagem. Porquanto, ao integrar a aprendizagem colaborativa entre colegas como atividade corrente na sala de aula, certifica-se o hábito de pedir e facultar ajuda, aperfeiçoando a base social dos alunos e de aprendizagem (Díaz-Aguado, 2003).

“Urge, pois, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais” para que se possa “construir uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, de construir um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua” (Leitão, 2010, p.10). Alarcão e Roldão (2008) e Machado (2017) acrescentam ao trabalho colaborativo a supervisão entre pares, considerando-as práticas decisivas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Por seu turno, Ainscow (1998, p.20), considera que “as abordagens

educativas com a ênfase colocada na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem”. Trata-se, assim, de uma supervisão que envolve um processo de aprendizagem profissional que se fundamenta numa interação colaborativa do grupo capacitando o mesmo a novas aprendizagens. Deverá ser refletida como uma ação de orientação e regulação, ao invés de inspeção.

Deste modo, pudemos constatar que os resultados auferidos através das entrevistas podem levar-nos a concluir que os professores valorizam cada vez mais o fator comunicação, aliado à partilha de experiências e de saberes entre os seus colegas. Porquanto, esta partilha que os intervenientes edificam pode, por si só, anuir a que estes se sintam mais aptos e competentes para responder aos persistentes desafios. Os professores, sendo uma entidade coletiva, devem ser sustentados pela partilha, pelo diálogo e pela aceção de objetivos comuns.

Um último aspeto que auscultámos junto dos professores foi que os mesmos consideravam que ao longo dos seus percursos profissionais, detêm a necessidade de adotar estratégias de ensino que atendam às exigências do contexto social e cultural que, continuamente, evoca à mudança, inovação e implementação de práticas ajustadas. Estes profissionais de educação não querem proceder de forma imparcial numa sociedade em constante renovação, cada vez mais crítica. Requerem investir ao nível da sua formação de modo a adquirirem, concomitantemente, competências digitais, interculturais e profissionais, e adquirirem uma consciência global tendo em conta as especificidades individuais dos seus alunos, defendendo que o desenvolvimento das competências digitais promovem a inclusão, bem como habilitam ao nível escolar, social e profissional, ativando uma estruturação inovadora da relação humana e cultural. Para Garcia, Rabelo, Silva & Amaral (2011), Bingimlas (2009) e Martin (2008), com a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação, revelou-se fundamental para que os intervenientes educativos conquistassem um conjunto de competências adicionais avançadas às requisitadas até então, tendo em vista uma participação ativa e integral na sociedade da informação, sendo assim necessário falar em competência digital. Ora, a competência digital surge como a utilização segura e crítica das tecnologias, sustentada pelas competências das Tecnologias de Informação e Comunicação: o uso do computador para adquirir, avaliar, apresentar, armazenar, produzir e para comunicar e participar em redes sociais (Gutiérrez & Tyner, 2011; Loureiro & Rocha, 2012; Garcia, Rabelo, Silva & Amaral, 2011). Assim, os professores deverão encorajar uma atmosfera participativa e interativa na instituição escolar e potenciar projetos digitais que envolvam

todos os alunos, no sentido da mudança e da inovação, bem como o respeito pelas especificidades. Isto porque, o desenvolvimento das competências digitais promovem a inclusão, bem como habilitam ao nível escolar, social e profissional, ativando uma estruturação inovadora da relação humana e cultural. Com as possibilidades proporcionadas pelos recursos tecnológicos poder-se-á delinear um perfil mais completo do aluno considerando que essas ferramentas, em associação, lhe permitirão a garantia à igualdade na educação bem como aos seus direitos como cidadão e a adaptação ao conhecimento do meio até então desconhecido. Relativamente a este aspeto, pudemos registar que a grande maioria dos professores, nas suas aulas, utilizavam recursos interativos de áudio e vídeo, como o computador e o quadro interativo, tendo em conta a facilitação do processo de ensino aprendizagem bem como a desmotivação subsequente dos alunos.

Por último, relativamente ao **grau de inclusão de alunos, com características culturais diversas, tendo em conta o seu grupo etário e o ano de escolaridade que ingressam** podemos concluir, a partir das entrevistas de grupo aos alunos e da observação de aulas que, talvez devido à idade e a inocência associada aos alunos de idades mais novas, estes sentem-se bem acolhidos em Portugal, sendo ajudados por todos, mesmo pelos pares de diferentes culturas. Nos alunos mais novos, não foram relatados conflitos entre crianças com diferentes *backgrounds* étnicos e culturais, afirmando que brincavam com todos, não havendo distinção de natureza cultural na altura de escolherem os amigos e sentiam-se apoiados pelos seus pares e adultos. Tinham consciência da diversidade que subsistia na sociedade, mas ainda não tinham perceção dos aspetos positivos dos contatos interculturais. Com os alunos mais velhos, verificaram-se já conflitos com raízes étnicas, como por exemplo os ciganos portugueses com os búlgaros, sendo frequente a violência entre eles. Muitos sentiam-se excluídos e oprimidos pelos seus pares, no entanto realçavam a ajuda e o apoio dos professores. No fundo, indicaram dificuldades de inclusão, nomeadamente sociais.

Ao analisarmos as entrevistas dos alunos do 1º ciclo e dos alunos do 3º ciclo encontrámos algumas diferenças, mas também semelhanças. O percurso dos alunos entrevistados era marcado pela miséria, desemprego, doença e violência, sendo que Portugal foi o destino escolhido para a melhoria da qualidade de vida destas famílias. A guerra da Síria, a instabilidade política na Ucrânia, os graves problemas económicos em países como a Bulgária e a Roménia, foram motivos mais que suficientes para que os pais das crianças entrevistadas partissem para outro país para tentar a sua sorte. Também a procura de

tratamentos hospitalares por parte dos PALOPs em Portugal são muito comuns, pelo que se verificou esta situação em três alunas, com cegueira e baixa visão. Salvo um aluno do 3º ciclo, que referiu que apenas importavam as suas tradições e as do seu grupo étnico, todos consideravam ser importante a partilha de diferentes elementos culturais, como por exemplo comida, música e tradições de modo a que se conhecessem melhor e que aprendessem a respeitar as diferenças. Devido aos diferentes conflitos, especialmente entre dois grupos étnicos específicos, e as constantes rixas, os alunos do 3º ciclo sentiam que a escola padecia de segurança, sentindo-se com receio quando iam para a escola, com medo de serem maltratados. Os conflitos étnicos eram uma realidade na escola em análise, comprometendo a paz que deve ser característica de todos os ambientes escolares. Estes sentimentos contrastavam com a calma dos alunos do 1º ciclo, que quando questionados sobre o que mudavam na escola, pediram uma piscina, sala com computadores e o fim dos trabalhos de casa.

Relativamente à perceção que tinham da escola em geral, denotava-se uma tónica forte na ideia da escola como um espaço social de convívio. Não obstante, foram vários os que demonstraram inquietações relacionadas com os conflitos que existiam entre etnias.

No cômputo geral, a entidade escolar foi definida por vários alunos, principalmente pelos mais velhos, como uma organização que deverá preparar para a vida ativa, formatando os seus alunos para o cumprimento dos deveres que importam à sociedade, mas que não fomenta nem concede espaço à criatividade e à própria identidade. Referiram, também, que as atividades letivas eram muito aborrecidas, teóricas e desfasadas das suas realidades quotidianas. Justificaram que as mesmas deveriam ser mais práticas e relacionadas com os seus interesses e experiências. Deste modo, pudemos constatar que, com base na ideia de Vygotski (1979), a influência do professor deverá ser promotora do desenvolvimento do aluno e este assume o papel de mediador nas suas aprendizagens.

Ora, ainda no que diz respeito aos resultados, face às evidências, os professores revelaram-se como os principais modelos para os seus alunos e desempenharam um papel fundamental na promoção intercultural - escolar e social, no incentivo ao diálogo entre todos por forma a precaver o isolamento das minorias, assim como na educação integral das futuras gerações. Defendiam, também, uma política de educação que considerasse a diversidade de condutas de modo a proporcionar o contato global e integral entre todos os indivíduos. Porquanto subsistia uma consciência global que desperta para a interculturalidade. Não obstante, pela

falta de formação, por vezes, os professores não se sentem capazes de desenvolver metodologias e práticas ativas e adequadas ao registo social. Para além disso, *grosso modo*, desenvolviam uma educação inclusiva, através de estratégias de aprendizagem diferenciadas, modos de avaliação, técnicas de gestão de turma diversas, articulação e trabalho colaborativo. Mostraram necessidade de adotar uma metodologia de investigação tendo em conta uma postura reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos para, *à posteriori*, poderem adotar estratégias adequadas a cada caso.

Em jeito de síntese, os professores assumiram a pertinência de um papel intercultural que questionasse os valores e os preconceitos, de modo a conduzir para a sua sala de aula estratégias adequadas para colmatar os problemas das diversidades culturais, étnicas, sociais e religiosas. Neste sentido, manifestaram necessidade de formação, tendo em vista a adequação das suas práticas pedagógicas às novas realidades educativas e à aquisição de novas competências profissionais interculturais. Consideraram, também, que as formações, inicial e contínua, não atendem às novas realidades educativas.

Por último, revelaram que era essencial que se diligenciasse um envolvente interativo entre todos os participantes na educação do aluno - escola, família e sociedade e, por conseguinte, promoverem-se projetos que tributassem o envolvimento dos alunos pertencentes às entidades de minoria de modo a desenvolverem os aspetos pessoais e sociais.

Conclusão

No término deste trabalho, consideramos ter chegado ao momento de refletirmos sobre o caminho percorrido, os limites, as dúvidas que ficaram e que, casualmente, poderão vir a ser objeto de estudo em futuros trabalhos.

O principal objetivo da investigação que se propôs neste trabalho envolve uma intenção em contribuir para uma edificação de uma consciência global, no reconhecimento da diferença na diversidade e o respeito das características e necessidades de todos os alunos, considerando que os métodos de ensino devem ser adequados, diferenciados e estudados. A determinação destas diretivas é essencial por forma a precaver possíveis comportamentos de risco, repercussões psicológicas, traumas e outras vulnerabilidades e promover o diálogo intercultural, a tolerância e a resiliência, a partir da criação de hábitos de reflexão e pensamento crítico, da abertura para a vivência das sociedades multiculturais e problemáticas associadas, do desenvolvimento de competências culturais e sensibilidade à diversidade, bem como de estratégias de intervenção para uma cidadania inclusiva e plena.

Atendendo que a instituição escolar atual encara uma imensa diversidade de culturas, sendo essencial atender ao pluralismo e à identidade, por forma a formalizar a investigação torna-se necessário, então, contar a história local, fazer referência à constituição étnica/cultural da comunidade, bem como analisar as atitudes, *praxis* e expectativas dos responsáveis educativos, permitindo estudar as influências culturais na aprendizagem dos alunos. Assim, de modo a compreender o âmago da problemática anunciada, recorreremos aos instrumentos de recolha de dados que pensámos serem os mais adequados e estarem intimamente mais ligados ao problema de pesquisa, nomeadamente as entrevistas aos professores e aos alunos, a observação de aulas e a utilização do diário de bordo. Ao mesmo tempo, estimou-se a interpelação de aspetos da literatura sobre o tema, narrando o estado de arte da investigação de modo a contribuir para a génese do entendimento empírico sobre esta temática, dando a entender as perceções dos professores que lecionavam nas duas turmas seleccionadas pertencentes a um agrupamento de Loures e, concomitantemente, dar a conhecer possíveis limitações e virtualidades encontradas no processo de investigação.

Tendo em conta a diversidade de alunos existente na escola em estudo e em função de uma realidade multicultural, quisemos averiguar junto de alguns dos representantes dos órgãos

de gestão e dos professores de duas turmas do 1º e 3º Ciclos, respetivamente, as práticas pedagógicas utilizadas em contexto de sala de aula. Isto porque, a sociedade atual depende, cada vez mais, da competência de dar resposta às situações novas que vão surgindo. Por sua vez, o professor, numa perspetiva intercultural, deverá considerar a identidade individual face ao pluralismo que existe e é através de uma consciência global que o mesmo conseguirá compreender o *outro* e a sua cultura. Contudo, esta posição está sujeita à recetividade dos mesmos profissionais de educação na aceitação da mudança e no desenvolvimento de novas competências orientadas pela diversidade, adquiridas pelo investimento na formação, construindo uma outra *praxis* pedagógica, adequada, que colabore na construção de uma escola e de uma sociedade mais justa e democrática.

Porquanto, para a escola poder facultar a todos os seus alunos condições semelhantes de ensino e de aprendizagem carece de uma mudança organizacional e cultural, fundamentada na reflexão e a investigação-ação conduzindo, por si só, ao aperfeiçoamento e adequação das práticas às diferentes realidades. Entendemos que é impreterível estimular a consciência e a competência intercultural de toda a comunidade educativa, atendendo ao elevado número de alunos não pertencentes à cultura majoritária. Por isso, percebemos que o currículo precisa de ser reajustado de modo a poder chegar a todos os alunos. Face a esta evidência, os professores mostraram algum descontentamento por perceberem que não detêm formação na área da interculturalidade e, por isso, desconhecem respostas e mecanismos de diferenciação pedagógica impulsionadoras das relações interculturais, refletindo-se numa incapacidade de executar uma *praxis* educativa adequada e ajustada ao nível de ensino que lecionam. Os resultados e a sua análise mostraram que, embora muitas das competências necessárias ao exercício da profissão são desenvolvidas no período formativo de formação inicial, a formação não poderá ser circunscrita apenas em função da formação inicial de professores. Os professores referem, *grosso modo*, que existe um desfasamento relativamente à adequação da sua formação académica inicial face às novas realidades educativas, nomeadamente quanto à diversidade cultural nas escolas.

No novo panorama educacional, a formação docente na interculturalidade constitui um dos maiores desafios de modo a responder à diversidade e ritmos de aprendizagem de alunos, edificando sistemas educacionais inclusivos e eficazes no combate à exclusão educacional e social de todos os alunos. Porquanto, os professores detêm um papel elementar na construção de escolas para todos e para poderem realizar a sua função social, deverão adquirir

competências para o desempenho eficaz da *praxis* educativa, capaz de oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade. Estas competências denominadas interculturais deverão zelar pela resolução dos conflitos entre as diferentes culturas, olhando para os mesmos como uma oportunidade educativa e um desafio pedagógico aos professores relativamente à capacidade de liderança e gestão de conflitos, diligenciando relações positivas entre os alunos de modo a edificar o enriquecimento cultural entre os diferentes grupos. Para isso, a análise do contexto escolar é elementar para a regulação dos próprios conflitos, em que os professores não poderão desconsiderar as desigualdades culturais e sociais existentes na escola e na sua sala de aula, porquanto poderão estar a aprofundar os conflitos e os problemas que lhes dão origem. Aquando da observação de aulas, várias intervenções foram adotadas pelos professores para a resolução dos conflitos culturais. Apercebemo-nos que os planos de trabalho desenhados pelos professores, *grosso modo*, tinham em conta a diversidade existente e os valores culturais. A maioria dos profissionais elegeram o diálogo como a estratégia basilar para a resolução dos conflitos; alguns chegaram a conceder tempo de aula aos alunos para poderem debater o conflito e decidirem o que deveria ser feito, com o propósito de se poderem aproximar as diferentes culturas. Outros professores optaram pelo castigo, pela separação das partes em confronto e por ignorar os mesmos. Não obstante, conseguimos perceber que estes últimos comportamentos - ignorar os conflitos ou evitar falar sobre eles, não permitiam o crescimento e enriquecimento cultural, caracterizando-se por um tipo de resposta educativa implícita na pedagogia tradicional. Outro método utilizado por alguns professores foi a aprendizagem colaborativa, que surgia no sentido de integrar os alunos de diferentes culturas, facilitar a promoção do intercâmbio cultural e da convivência interétnica. Percebemos, concomitantemente, que a exclusão social e as dificuldades socioeconómicas situavam-se na origem das atitudes e comportamentos referidos como pouco adequados e desviantes à criação de um ambiente de aprendizagem favorável. A ausência de reflexão sobre o percurso escolar dos alunos e de trabalho colaborativo por parte de alguns elementos da comunidade escolar, assumiram-se impedimentos ao desenvolvimento de uma escola intercultural, comprometendo a qualidade da relação pedagógica e o desenvolvimento de medidas pedagógicas adequadas aos alunos com diferentes culturas, como pudemos verificar em algumas aulas com determinados professores. Um outro aspeto não menos importante refere-se à articulação entre os diferentes órgãos pedagógicos das escolas de modo a perceber se existe uma orientação de educação intercultural e quais as respostas delineadas aquando

da diversidade cultural existente. Porquanto, uma liderança educativa estruturada é essencial na implementação de políticas educativas eficazes e congregadoras de vontades, devendo ter sempre presente o *outro* e a sua cultura. Não obstante, depois de realizarmos as entrevistas aos diferentes professores bem como a informação que pudemos apurar em conversas informais com outros profissionais não contemplados no nosso estudo, compreendemos que não existia uma articulação sólida entre os órgãos pedagógicos da escola. Apontavam lacunas ao nível da disposição das turmas, da distribuição dos professores pelas turmas, dos horários e da criação de projetos de interesse pedagógico que envolvessem as famílias. Os professores e os alunos revelaram que esta organização deveria passar por processos de discussão e negociação em que alunos e comunidade educativa deveriam ser implicados na elaboração do plano e sua implementação. Deste modo, independentemente do meio, onde existam diferentes grupos étnicos, ter-se-á que abandonar a ideia de contemplar os alunos como um grupo homogêneo. Esta distância cultural requer medidas políticas e sociais de inclusão que possibilitem uma mudança nas atitudes e nos comportamentos de todos os intervenientes no processo educativo.

Também nas aulas que observámos, detetámos a importância da confiança e da empatia pelo professor, fundamentais para a existência de um bom relacionamento para com os alunos de diferentes culturas e propiciadoras de comportamentos condescendentes de comunicação e de aprendizagem. A postura e a atitude do professor determinaram as tomadas de posição dos alunos referente ao processo de ensino e de aprendizagem. A título de exemplo, a valorização das diferentes culturas nas aulas, pelos professores, originou mudanças no comportamento e nas atitudes dos alunos.

Em jeito de conclusão, este trabalho não poderá ser dissociado de um conjunto de exigências que hoje se colocam aos professores, sempre com o intuito de responder ao desafio educativo com atividades educativas diferenciadas onde os alunos possam assumir um papel nuclear, participando em atividades diversas de modo a potenciar a sua inteligência, a criatividade, bem como o desenvolvimento das competências de relação interpessoal e de colaboração com os outros. Daí a importância conferida aos relatos das experiências dos desafios profissionais vividos, às respostas, às dúvidas e ao próprio processo de crescimento profissional. Deste modo, podemos constatar, acreditando que a qualidade da *praxis* pedagógica é determinante no processo de ensino e de aprendizagem, a partir das respostas dadas pelos intervenientes educativos, será, também, nas organizações de gestão escolares, nas atitudes dos professores,

bem como no currículo, que se tem de refletir por forma a promover a diversidade cultural. Para além disso, percecionámos as dificuldades/constrangimentos que os professores sentem aquando da presença de diversidade cultural consoante o nível etário e ano de escolaridade das suas turmas e, conseqüentemente, a necessidade de investir no perfil e nas suas competências profissionais para que detenha uma identidade intercultural. Por último, podemos constatar, atendendo à hipótese que colocámos inicialmente neste estudo, que os professores compreendem que o exercício da educação intercultural envolve o reconhecimento, na diversidade, uma maior equidade social, que se pode conquistar com a aplicação de novas e ajustadas práticas e estratégias curriculares, pedagógicas e institucionais, com o intuito de difundir o discernimento e a tolerância entre os alunos de origens diversas.

Aquando da realização do presente estudo deparámo-nos com algumas limitações, tais como o tempo reduzido para aprofundar o estudo, como seria desejável, resultante do exercício em simultâneo da nossa atividade profissional, assim como a impossibilidade de, *à posteriori*, constatar a *praxis* desenvolvida, em sala de aula, com as respostas dadas, para verificar possíveis incongruências. Não obstante, é evidente que este estudo trouxe ganhos quer pessoais quer profissionais, nomeadamente ao nível das competências reflexivas da investigadora no que diz respeito à prática profissional.

Apesar de estarmos conscientes das limitações deste *design* metodológico, nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de generalizar os resultados obtidos, consideramos que o tema deste estudo tem sido objeto de contributos aliciantes concernentes à investigação, e esperamos poder também contribuir, de algum modo, para a construção de um sistema de ensino assente numa educação inclusiva e respeitador da diversidade presente nas nossas escolas.

Acreditamos, por fim, e face ao crescente entusiasmo que nutrimos pela área da Educação, poder continuar a contribuir e retratar sobre as diferentes questões que despontam aquando da nossa prática docente.

No decorrer da nossa investigação, novos aspetos e novas questões foram surgindo. Consideramos, por isso, que o registo destas é importante para estudos futuros. Deste modo, gostaríamos de investigar junto dos encarregados de educação destes alunos de diferentes culturas, sobre a representação que têm sobre a escola no desenvolvimento pessoal e social dos seus educandos. Acreditamos que a qualidade da *praxis* pedagógica é um fator

determinante na sala de aula e, por isso, um outro aspeto interessante a adicionar a este estudo seria o de perceber e questionar os Planos de Formação Inicial de Professores junto de Escolas Superiores de Educação, atendendo à Educação Intercultural. Deixa-se também como sugestão a realização deste estudo em mais Escolas, de modo a que este seja extensível a mais participantes e que permita, assim, estabelecer comparações. Assinala-se também a intenção de se poder apresentar e discutir as conclusões deste estudo com os alunos, pais e professores das turmas envolvidas, no sentido de em conjunto se refletir sobre propostas de intervenção tendo em vista melhorar a qualidade e a eficácia dos processos da Educação Intercultural. Por último, uma outra proposta para um estudo futuro que sugerimos e que, oportunamente, gostaríamos de concretizar é a construção de um Modelo de Formação Intercultural, podendo ser aplicado ao grupo de professores das duas turmas estudadas e a outros, tendo em vista a satisfação das prioridades formativas dos docentes aquando da Educação Intercultural, a melhoria da *praxis* educativa e os resultados da aprendizagem escolar dos alunos.

Referências bibliográficas

A

- Afonso, M. (2005). O Jardim de Infância e o Desenvolvimento de Conhecimentos, Capacidades e Atitudes em Ciências – Relato de duas Experiências. *Itinerários*, 1, 47-61.
- Afonso, M. & Estrela, M. (2009). Escolas, Famílias e Comunidades Locais. *Revista Noesis*, nº77. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Pp. 50-55.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores - Reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta. *Didáctica e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez. Pp. 159 - 190.
- Alarcão, I. (2006). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional, que novas funções supervisivas? In Sá-Chaves, Araújo e Sá.; Moreira, A. (Coords.) & Alarcão, I. (2006). *Percursos e pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Pp. 436 - 466).
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Albarello, L.; Hiernaux, J.P.; Maroy, C.; Ruquoy D. & Saint-George P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ainscow, M. (1998). *Educação para todos: torná-la uma realidade. Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2002). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. *Comunicação apresentada no Simpósio Improving the Quality of Education for All*. Cardiff: British Education Research Association.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. (1ª ed. atual.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alexandre, F. (2013). *Formação Reflexiva de Professores e Cidadania. Contributo para o Estudo das Práticas de Formação Inicial de Professores de Geografia*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional)*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Relatório de Provas de Agregação).
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arroyo, M. (2002). *Ofício de mestre. Imagens e auto imagem*. Petrópolis: Vozes.
- Assembleia da República (2005). *Artigo 13º - Princípio da Igualdade*. Disponível em http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/ Art.13 da CRP, consultado no dia 1 de outubro de 2016.

Azevedo, F. (2011). Educar para a Literacia: perspectivas e desafios. Almada: Instituto Piaget.

Azevedo, I. (2002). Educação Emocional. *Cadernos de Criatividade*. Pp. 27-29. Lisboa.

B

Bardin, L. (2011). “Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin”. *Revista Eletrónica de Educação*, v. 6, n. 1, mai. 2012. São Paulo: Edições 70. Pp. 383-387

Bardin, L. (2018, reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barret, M. (2011). *Intercultural Competence*. EWC Statement Series. Council of Europe.

Barrett, M.; Byram, M.; Lázár, I.; Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Barrosa, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Bastos, J. e Bastos, S. (1999). *Portugal Multicultural: Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bastos, M. (2014). *A Educação Intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bernstein, B. (1996). *Diálogo Entreculturas*. Madrid: Morata.

Bettencourt, A. (2009). Em Busca do Segredo Finlandês. *Revista Noesis*, nº76. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Pp. 50-55.

Bizarro, R., & Braga, F. (2013). A Formação de Professores de Português Língua Não Materna na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: questões interculturais e ensino inclusivo do Português Língua Segunda. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (2013). *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel. Pp. 156 - 172.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2000). A Educação em Valores: o que pretendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In Trillo (Coord.). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho. Pp. 68-80.

Branco, D. (2011). *A Competência Intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna. Lisboa: Universidade Aberta.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

C

Canário, R. (2008). Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. *In* Ministério da Educação - Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Pp. 133 – 149.

Candau, V. (2012). Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Revista Educação e Sociedade*, vol.33.

Cardoso, C. (1996). Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas. Lisboa: Texto Editores.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, R. (2009). A Educação Intercultural. *Povos e Culturas: Portugal Intercultural*, nº13. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa: Universidade Católica Portuguesa.

Carvalho B. & Roseli C. (2004). Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. *Educar em Revista*, nº 24. Paraná: Universidade Federal do Paraná.

Castells, M. (1997). La Era de la Información. *Economía, Sociedad y Cultura*, 3 volumes. Madrid: Alianza Editorial.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. *In* Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London: RotledgeFalmer.

Colás, P. (1998). *El análisis cualitativo de datos*. *In* Buendia, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill. Pp.225-249.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Disponível em http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf, consultado no dia 20 de julho de 2016.

Coppete, M.; Fleuri, R. & Stoltz, T. (2012). Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, nº 28, vol. 01. Unochapecó.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Cortella, M. (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.

Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de Educação Intercultural - interculturalismo e realidade portuguesa. *Revista Inovação*, vol. 4, nº 2-3. Pp. 33-44.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Council of Europe Ministers of Foreign Affairs (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe.

D

Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho – Educação Inclusiva. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva>.

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek & Nanshao, Z. (2000). *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Diário da República (1991). *Despacho Normativo nº63/91. I Série B*. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/475414>, consultado no dia 14 de setembro de 2016.

Diário da República (2014). Decreto-Lei nº 22/2014. 1.ª Série — N.º 29 — 11 de fevereiro de 2014. Regime jurídico da formação contínua de professores. Disponível em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Doc_8202/Anexos/Regime_Juridico_da_formacao_continua_de_professores.pdf, Diário da República, consultado no dia 14 de setembro de 2016.

Diário da República Eletrónico (2017). Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Disponível em <https://dre.pt/home/>

/dre/107636120/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=107636088, consultado no dia 29 de janeiro de 2019.

Diário da República Eletrónico (2017). Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=107752582, consultado no dia 29 de janeiro de 2019.

Díaz-Aguado, M. (1992). *Education y desenrollo de la tolerancia: Programas para favorecer la interacción educativa en contextos etnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad Complutense.

Díaz-Aguado, M. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

DGIDC (2009). *Educação Inclusiva: Da retórica à Prática*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/publ_educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf, consultado no dia 14 de setembro de 2016.

Direção Geral de Educação (2012). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Disponível em <http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>, consultado no dia 15 de julho de 2016.

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Pp. 113-132.

Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

E

Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. 3ª ed. New York: McMillan.

Estêvão, C. (2009). Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2). Universidade do Minho. Pp. 35-52.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. & Pacheco, A. (Orgs.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora. Pp. 105-126.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, C. (2014). *Multiculturalidade na educação: a integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. Dissertação de Mestrado em Política Social. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Estrela, M. & Estrela, A. (2006). A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora. Pp. 73 - 80.

F

Ferin, I.; Santos, C.; Filho, W. & Fortes, I. (2008). *Media, Imigração e Minorias Étnicas*. Lisboa: Observatório da Imigração. Editorial do Ministério da Educação. Disponível em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=FKVOkXK9C-wC&oi=fnd&pg=PA11&dq=estudos+recentes+sobre+grupos+%C3%A9tnicos+e+minorias+em+portugal&ots=CNupRqG2yN&sig=MrTeMQqNJATLlw9kNSIUitjXN_M&redir_esc=y#v=onepage&q=estudos%20recentes%20sobre%20grupos%20%C3%A9tnicos%20e%20minorias%20em%20portugal&f=false, consultado no dia 15 de setembro de 2016.

Ferreira, M. (2003). “O papel social do professor: uma contribuição da Filosofia da Educação e do pensamento Freireano à Formação do Professor”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº33. Brasil.

Ferreira, M. & Valadares, J. (2011). *Comunidades de Prática para Melhorar a Qualidade da Escola para Todos*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fielding, N. & Schreier, M. (2001), Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line)*. Disponível em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>, consultado no dia 18 de julho de 2016.

Fleuri, R. (2009). O que significa Educação Intercultural. In *Educação para a diversidade e cidadania - Módulo 2: Introdução Conceitual*. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Fonseca, M. (2008). Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais. In M. Lages; A., Matos (coord.). *Portugal: percursos de interculturalidade*. Vol II - Contextos e dinâmicas. Lisboa: ACIDI. Pp. 49-96.

Formosinho, J. (2015). Ser professor na escola inclusiva. In Cunha, A. *Ser Professor. Bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho. *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora. Pp.119-139.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2.^aed.). Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. (23.^aed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin & Garve.

G

Gadotti, M. (2000). Perspetivas Atuais da Educação. *Revista São Paulo em Perspectiva*. v. 14(2).

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *In Revista Lusófona de Educação*, nº 5. Pp.173-184.

Garcia, M.; Rabelo, D.; Silva, D. & Amaral, S. (2011). Novas Competências Docentes frente às Tecnologias Digitais Interativas. *In Revista Teoria e Prática da Educação*, v.14, nº1. Pp.79-87.

Gaspar, M. (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola do 1º Ciclo*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Geraldi, J.; Scocuglia, A.; Gadotti, M.; Taylor, P.; Lima, L.; Fleuri, R.; Romão, J. & Santos, B. (2005). *Caminhando para uma Cidadania Multicultural*. Paulo Freire. Educação, Sociedade & Culturas, nº23. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto: Edições Afrontamento.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1996). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Giroux, H. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Gómez, J. (2000). Escolas e Comunidades na Construção de uma Sociedade Pluralista. *In Trillo (Coord.). Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gouveia, M. (2012). *Gestão Flexível do Currículo Rumo à Diferenciação Pedagógica. Contributos para a Promoção de Aprendizagens Significativas. Um Estudo numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Parede: Princípia.

Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2011). *Media Education, Media Literacy and Digital Competence*. Comunicar: Scientific Journal of Media Education.

H

Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Howes, A. In Ferreira, M. & Valadares, J. (2011). *Comunidades de Prática para Melhorar a Qualidade da Escola para Todos*. Lisboa: Universidade Aberta.

J

Jesus, J. (2009). Escolas, Famílias e Comunidades Locais. *Revista Noesis*, nº77. Lisboa: *Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Pp. 22-23.

K

Kenski, V. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, São Paulo: Papirus.

L

Lakatos, E. M. & Marconi, M. (2007). *Técnicas de pesquisa*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola Edições.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Leo, J. (2010). *Education for Intercultural Understanding - Reorienting teacher education to address sustainable development: guidelines and tools*. Bangkok: UNESCO.

Lessard, M.; Boutin, G. & Goyette, G. (2013). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leu, D.; Mallette, M.; Karchmer, R. & Kara-Soteriu, J. (2005). Contextualizing the New Literacies of Information and Communication Technologies in Theory, Research, and Practice. Newark: International Reading Association. Pp. 1-10.

Lima, J. & Pacheco, A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

Lima, N. & Gomes, I. (2004). “Literacia emergente: É de pequenino que se torce o pepino!”. In *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2. Pp. 312-126.

Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.

Loureiro, A. & Rocha, D. (2012). “Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma era digital”. In Matos, J. et al. *Atas do ticEDUCA2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2726-2738). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pp. 2726-2738.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

M

Marchand, H. (s/d), *A educação dos valores nas escolas*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Marina, J. & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Martins, I. (2006). Inovar o ensino para promover a aprendizagem das ciências no 1.º Ciclo. *Noesis*, 66, 30-33.

Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação. Fontes inspiradoras para uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2ª. ed). London: Sage.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de educação EDUSER*. Vol. 2(2). Inovação, Investigação em Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.

Melão, D. (2010). “Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re) construção da (s) literacia (s)”. In *Revista Educação/Formação*. Viseu: Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu.

Mendes, A. (2018). *Políticas Educativas XXI Governo Constitucional – Perguntas e Respostas*. Secretária-Geral Adjunta PS. Disponível em <http://phplist.ps.pt/uploadimages/informacoes/2018/18jul-educacao/doc-EDUCACAO-jul2018.pdf>, consultado no dia 19 de dezembro de 2018.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. London: Jossey-Bass Publishers.

Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2017). *Formação Inicial de Professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção Geral-Educação.

Miranda, B. (2009). *A Reconfiguração Didáctica: Implicações da Educação para a Cidadania nas Práticas da Educação Geográfica*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

Moehleck, S. (2009). As políticas de diversidade na educação no governo Lula. In *Cad. Pesquisa*. Nº 137, V. 39. São Paulo. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=isso, consultado no dia 14 de março de 2018.

Monteiro, R. (2018). *Portugal é um país com manifestações de racismo e xenofobia*. Disponível em <https://www.noticiasaoiminuto.com/pais/1074311/portugal-e-um-pais-com-manifestacoes-de-racismo-e-xenofobia>, consultado no dia 19 de dezembro de 2018.

Morais, C. (2016). A expressão musical como estratégia de integração curricular e inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. In *Revista da Pró-Inclusão*. Vol. 7(1). Almada: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Moreira, A. (2001). “Currículo, cultura e formação de professores”. In *Revista Educar*, n. 17. Curitiba, Brasil: Editora da UFPR. Pp. 39 – 52.

Moreira, A. (2007). “A física dos quarks e a epistemologia”. In *Revista Brasileira de Ensino de Física*, V. 29, n. 2. Brasil: São Paulo. Pp. 161-173.

Morgan, D. (1998). *Planning Focus Groups*. Focus group. London: Sage Publications.

Morin, E. (1981). *Où va le monde?* Paris: L’Herne.

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Brasília: Unesco.

Morin, E. (2017). É preciso educar os educadores. *Revista Prosa, Arte e Verso*. Disponível em <https://www.revistaprosaversoearte.com/e-preciso-educar-os-educadores-edgar-morin/>, consultado no dia 20 de dezembro de 2018.

Morin, E. (2017). Os sete saberes necessários à educação do futuro. *Revista Prosa, Arte e Verso*. Disponível em <https://www.revistaprosaversoearte.com/os-sete-saberes-necessarios-educacao-futuro-edgar-morin/>, consultado no dia 20 de dezembro de 2018.

N

Neves, M. (2016). *Supervisão e Formação de Profissionais de Educação e Formação Reflexivos: Estudo de Caso num Estágio de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologias Instituto de Educação Lisboa.

Nietzsche, F. (2009). Fragmentos póstumos e aforismos. In *Escritos sobre educação*. Vol. 16(19). Rio de Janeiro/São Paulo: Puc-Rio/Loyola.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as suas histórias de vida*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación, Septiembre-diciembre*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

O

OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*. Series: Educational Research and Innovation.

Oliveira, G. (2012). *Da diversidade à interculturalidade: Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde*. Santiago de Compostela: Universidade de Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

P

Pacheco, F. (2006). *A Gestão de conflitos na escola. A mediação como alternativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Pedro, N.; Peixoto, F. (2006). “Satisfação profissional e auto-estima e professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.” *Análise Psicológica*, 24 (2). Pp. 247-262.

Peixe, B; Rosário, E.; Silva, E.; Soares, P.; Kumar, R.; Ralha, R. & Santos, T. (2008). *O Racismo e Xenofobia em Portugal (2001-2007)*. Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Oeiras: Númena.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade*. Porto: Profedições.

Perrenoud, P. (2000). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial de professores. In Tardif, M.; Lessard, C. & Gauthier, C. (Dir.) (2000). *Formação de professores e contextos sociais*. Porto: RÉS - Editora. Pp. 141-186.

Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos.

Pires, R. (2003). *Migrações e Integração. Teoria e aplicação à sociedade portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional (pp. 27-44). Lisboa: APM. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-ponte\(profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-ponte(profmat).doc), consultado no dia 15 de dezembro de 2018.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Projeto Escola da Ponte (2017). Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>, consultado no dia 24 de janeiro de 2019.

PS – Gabinete de Estudos (2019). Cábula Estatística. Boletim trimestral. 4 Jan 2019. Disponível em INE / DGEEC / ACSS Cábula Estatística.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Rabello, E. & Passos, J. (2005). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em <http://www.josesilveira.com>, consultado no dia 16 de julho de 2016.

Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Lisboa: Universidade Aberta. Pp.223-244.

Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 34, n. 20. Lisboa: Universidade Aberta. Pp.9-32.

Reis, A. (2012). *A Satisfação Profissional e a Interação Professor-Aluno em Escolas com e sem Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. V. N. Gaia: Instituto Piaget.

Reis, S. (2013). *Formação Continuada de Professores para a Educação em Ciências no 2.º CEB*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores*. Tese de Doutoramento policopiada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Rodrigues, D; Correia, T.; Pinto, I.; Pinto, R. & Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.

Rodríguez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodriguez in Trillo (2000). Atitudes e Valores no Ensino. Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. (2003). Civic Education: what are we getting from research? In *European Educational Research Journal*. Vol. 2, nº3. Pp. 455-459.

Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional. Supervisão, colegialidade e avaliação*. Vol. 12. Porto: Universidade Católica Editora. Pp.7-28.

Romani (2004) in Lucchesi, M. (Org.). *Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos, L. (Série Educação).

Ruivo, J.; Sebastião, J.; Rafael, J.; Afonso, P.; Nunes, S. (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

S

Salomão, A. (2007). *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares e seus reflexos nas práticas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São José do Rio Preto, Brasil: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

Santos, R.; Azevedo, J. & Pedro, L. (s/d). *Literacia (s) Digital (ais): Definições, perspectivas e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sarmiento, M. (2011). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina. Pp.137 - 179.

Secretaria de Educação Especial. (2008). *Desenvolver a Educação Inclusiva. Dimensões do desenvolvimento profissional. Revista de Educação Especial Inclusão. Vol. 4 (2)*. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2012*. Oeiras: Serviços de Estrangeiros e Fronteiras.

Serrano, J. (2004). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: estudo do nível de independência de mobilidade e da actividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sil (2006) in APPACDM (2006). *Sonhar. Comunicar. Repensar a Diferença*. Vol. II. Nº1. Braga: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Silva, C.; Gobbi, B. & Simão, A. (2005). “O Uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método”. *Organ. rurais agroind.*, Lavras, v. 7, n. 1. Pp. 70-81.

Silva, H.; Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Simões, C. M. (2013). *Supervisão ou aconselhamento? Contributo para uma perspectiva contextualizada do desenvolvimento do professor. Cadernos do GREI nº 6, novembro (e-book)*.

Socket, H. (2008). *The moral and epistemic purposes of teacher education*. In: M. Cochran-Smith; Sh. Feiman-Nemser; D.J. MacIntyre, K. E. Demers, *Handbook of Research*

on Teacher Education. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group. Pp. 43-65.

Sodré, M. (2012). *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2011). *Problemas de Visão e Actividades Pedagógicas para a sua inclusão na infantil e no 1º Ciclo*. Lisboa: Edições Piaget.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (2008). A Sociologia da Educação na Formação de Professores. *Educação, Sociedade & Culturas* nº 26. Pp. 71-84.

T

Tardif, M.; Lessard, C. & Gauthier, C. (Dir.) (2000). *Formação de professores e contextos sociais*. Porto: RÉŠ - Editora.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Tomasi, J. (2005). *A auto-estima e as implicações no comportamento face ao papel docente – a auto-estima do profissional de educação*. Nova Venesa.

Torraine, A. (1999). *A escola do sujeito. Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes. Pp.317-343.

Touraine, A. (1999). *A escola do sujeito*. In: Touraine, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, Brasil: Vozes. Pp.317 – 343.

Trindade, M. (2002). *A imigração em Portugal: contribuição externa para o desenvolvimento interno*. Ministério da Segurança Social e do Trabalho (org.), Imigração e mercado de trabalho. Oeiras: Celta Editora. Pp.145-160.

Trindade, M. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. Pp.193.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

U

UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESCO (2009). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>, consultado no dia 20 de julho de 2016.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNRIC (2016). *Migrações Internacionais e Desenvolvimento - Comunicado de Imprensa*. Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Disponível em <http://www.unric.org/pt/actualidade/6124>, consultado no dia 19 de julho de 2016.

V

Valente, M. (1989). *A Educação para os Valores*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Vásquez. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Vau, M. (2011). *Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a praxis dos docentes*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Vieira, A. & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2003). *Formação continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Vygotski, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Y

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: CA Sage.

Yin, R. (1988). Case Study Research. Design and Methods. Newbury Park: Sage Publications.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

Z

Zabalza, M. (2000). O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino. *In* Trillo (Coordenador). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Horizontes

ANEXOS

Anexo 1

Guião de Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas

Educação Intercultural e a pertinência da temática da interculturalidade inserida no plano de formação dos Professores.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, a comunidade escolar possui competências globais para lidar com esta constante?
2. Que tipo de intervenção é feita tendo em vista a promoção de uma maior abertura para a vivência das sociedades multiculturais e problemáticas associadas?
3. A escola constitui-se como parte integrante da comunidade. Existem redes e/ou parcerias sociocomunitárias que contemplem a cidadania cultural?
4. Considera que as políticas educativas atuais pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Relativamente ao Projeto Educativo do Agrupamento, entende que este reflete a diversidade de alunos existentes na escola?
2. Que projetos e/ou iniciativas foram trabalhadas na escola para a inclusão, atendendo à diversidade cultural existente nas turmas - diversos grupos étnico-culturais e migratórios?
3. Quais as dificuldades que sente na inclusão dos alunos com diferentes especificidades culturais e outras?
4. Quais as expectativas que tem desses alunos?
5. Entende que estes alunos sentem apoio por parte da comunidade escolar em geral?
6. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias?

7. De que forma o Agrupamento de Escolas constitui e organiza as turmas consoante a informação acerca da diversidade cultural existente?
8. Aquando de evidência de insucesso escolar num determinado grupo cultural, que consequentes medidas são normalmente tomadas?
9. Com que frequência subsistem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Relate um que ache representativo.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Reconhecendo-se a presença de diversidade cultural nesta escola, como superintende a formação de professores nessa área?
2. Aquando da adequação das práticas ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho colaborativo dos professores com os órgãos da escola?

Anexo 2

Transcrição da Entrevista à Diretora do Agrupamento de Escolas

Educação Intercultural e a pertinência da temática da interculturalidade inserida no plano de formação dos Professores.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, a comunidade escolar possui competências globais para lidar com esta constante?

As competências vão sendo adquiridas no dia-a-dia e com a prática, portanto não há nada predefinido ou em termos de formação. Não há nada que os professores tenham no seu currículo ou quase nada que lhes possa dar algum suporte. É mesmo com a prática, a partilha de experiências e com o apoio de algumas técnicas de Serviço Social, por exemplo, ou Psicóloga. Ou seja, pelas outras estruturas de apoio que vão no dia solucionando uma ou outra situação e vão ensinando e dar a conhecer as diferentes realidades.

2. Que tipo de intervenção é feita tendo em vista a promoção de uma maior abertura para a vivência das sociedades multiculturais e problemáticas associadas?

O trabalho de equipa, a partilha,... Tentamos também, às vezes, junto de determinadas comunidades... Lembro-me, por exemplo, no ano passado abrimos a escola a um casamento cigano, foi até através da Câmara. Foi num fim-de-semana... As nossas senhoras da cozinha trabalharam para esse efeito e foi interessante ver a forma como aqueles miúdos de etnia cigana começaram a olhar para as pessoas da escola depois disso.

Também já abrimos a escola aos escuteiros. Portanto não tem propriamente a ver com a multiculturalidade, mas a ideia que nós temos é que a escola deve ser um espaço aberto à comunidade.

E depois tentamos trabalhar com determinadas instituições de apoio, associações e por vezes estabelecemos algumas parcerias nacionais.

3. A escola constitui-se como parte integrante da comunidade. Existem redes e/ou parcerias sociocomunitárias que contemplem a cidadania cultural?

Mais redes, sim. E nas escolas do 1º Ciclo também existem. Já cá está há algum tempo e já percebeu que este Agrupamento se envolve muito em causas sociais e nesse sentido eu acho que a multiculturalidade passa também por aí.

Aqui na escola Sede temos um grande número de alunos oriundos da Bulgária, que são a maioria dos nossos alunos de Língua Não Materna. Mesmo a esse nível tentamos sempre integrá-los, em festas, em atividades do Agrupamento. No aniversário da escola eles cantaram o Hino deles com a bandeira; não parece nada de muito importante e significativo mas é uma forma de eles sentirem-se bem.

4. Considera que as políticas educativas atuais pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Agora o assunto está um pouco na ordem do dia por causa dos refugiados. Nós temos notado a facilidade nas transferências em qualquer altura do ano e nomeadamente já no final do 3º Período, portanto isso é uma coisa que não acontecia. As transferências a meio do ano e no final do ano não são comuns. Verifica-se também a facilidade em que os alunos são integrados sem documentação e depois isso é feito à posteriori. Nós temos um Centro de Refugiados aqui no Concelho, na Bobadela, que nos enviam muitos imigrantes, bem como pela Dgest.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

5. Relativamente ao Projeto Educativo do Agrupamento, entende que este reflete a diversidade de alunos existentes na escola?

Acho que sim, há um foco nesse sentido. O facto de a nossa missão passar por pretendermos ter um Agrupamento Inclusivo... Quando falamos em Inclusão não se está a pensar apenas nos alunos com Necessidades Educativas Especiais, embora seja normalmente uma palavra associada com mais frequência a esta tipologia, a inclusão é muito mais abrangente do que isso.

6. Que projetos e/ou iniciativas foram trabalhadas na escola para a inclusão, atendendo à diversidade cultural existente nas turmas - diversos grupos étnico-culturais e migratórios?

Em todas as escolas do Agrupamento desenvolvem-se atividades que, de alguma forma, vão buscar as raízes das diferentes etnias, dos diversos alunos, para que eles possam absorver a nossa cultura mas também darem a conhecer a deles e de certa forma sentirem que estão em pé de igualdade, que não há diferença, Portanto, eles agora estão aqui mas podíamos ser nós a estarmos na terra deles.

Se calhar, não temos uma atividade específica para a integração porque no fundo está subjacente em todas as atividades e eles não são excluídos.

7. Quais as dificuldades que sente na inclusão dos alunos com diferentes especificidades culturais e outras?

A língua, fundamentalmente, e mesmo alguns traços culturais. Por exemplo, na alimentação nota-se, não comem de tudo.

No caso da etnia cigana, a qual temos uma grande percentagem de alunos, é a questão do género, a forma como as raparigas são colocadas em segundo plano e é desvalorizado o papel da escola na educação feminina; o que nós tentamos sempre reverter ou apaziguar.

8. Quais as expetativas que tem desses alunos?

Esses alunos... e estou a falar maioritariamente nos alunos ciganos e búlgaros que são aqueles que são em mais número, em que a comunidade é mais evidente. Porque, por exemplo, os africanos quase todos já nasceram cá, já estão ocidentalizados.

Eu noto que eles não têm grandes expetativas em relação à escola, portanto é difícil chamá-los para a escola. Vêm porque são obrigados por causa do rendimento social de inserção e têm de estar na escola e é basicamente só por isso. As meninas quando se casam vão embora. Nós tivemos alunas que se casaram com 13 e 14 anos e nunca mais voltaram.

A expetativa que estes alunos têm passa apenas por cumprir o tempo que lhes é obrigado na escola.

Nós tentamos mas não é fácil. Mesmo eles não se querem envolver, portanto as tradições, a cultura está tão enraizada, para o bem e para o mal, que eles muitas das vezes têm um bocado de dificuldade em integrarem-se. Eles autoexcluem-se.

9. Entende que estes alunos sentem apoio por parte da comunidade escolar em geral?

Eu acho que sim, que sentem. Até porque não vejo nem nunca vi nenhuma atitude de exteriorizar estes alunos.

10. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...).

Sim, procuramos, através dos Diretores de Turma, através das estruturas de Apoio que nós temos na escola. Procuramos sempre saber o que é que se passa e de que forma é que podemos facilitar a sua integração. Mesmo através de conversas com eles.

11. De que forma o Agrupamento de Escolas constitui e organiza as turmas consoante a informação acerca da diversidade cultural existente?

Eles ficam dispersos em várias turmas, o único cuidado que nós temos é em relação aos alunos do Português Língua Não Materna, porque não podemos dispersá-los pelas turmas porque depois não conseguimos fazer horários, não é?! Esse é um dos fatores para constituição das turmas. Em relação aos outros eles são dispersos pelas turmas, até porque nós não somos a favor de juntá-los por etnia numa turma só, porque depois dá mau resultado.

12. Aquando de evidência de insucesso escolar num determinado grupo cultural, que conseqüentes medidas são normalmente tomadas?

As mesmas que são tomadas para os outros, portanto não há medidas especiais para eles. Tentamos, junto dos apoios ou do diretor de turma, ver se há necessidade de outras estruturas intervirem, porque às vezes o insucesso parte de problemas que eles têm familiares ou até a nível económico. Ou seja, coisas que não se percebem logo à partida mas depois perante um acompanhamento mais profundo, com a nossa Técnica de Serviço Social, por exemplo, conseguimos lá chegar. Portanto, envolvemos as estruturas da escola normais que envolvemos para qualquer aluno.

13. Com que frequência subsistem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Relate um que ache representativo.

Não é muito frequente. Mas lembro-me que, há pouco tempo, tivemos alguns episódios de brasileiros e ciganos, mas foi localizado e os problemas vinham do bairro. Portanto, eles traziam os problemas do bairro para aqui. Nós temos sempre muitos alunos de origens diferentes, mesmo agora estamos a receber uma grande leva de imigrantes, portanto eles já estão habituados. Aparentemente está controlado.

Sempre tivemos uma grande tradição de receber pessoas de África, por exemplo, só que eles foram integrando-se naturalmente. Uns conseguiram, outros não e isto foi-se desenvolvendo naturalmente. Isto no fundo tem a ver com as nossas características que toda a gente nos reconhece - os portugueses gostam de receber bem. À partida não põem de parte ninguém, portanto dão o máximo para acolher bem e acho que isso também se reflete na escola.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

14. Reconhecendo-se a presença de diversidade cultural nesta escola, como superintende a formação de professores nessa área?

Não há muita formação nesta área. Se pensarmos na última questão que me colocou, e me perguntasse se existe formação na área de gestão de conflitos e que isso pode ser aplicado a qualquer grupo étnico e/ou cultural, haverá. Mas nesta área não há formação específica, nem por exemplo para o PLNM; também não são frequentes. Portanto, as nossas professoras de PLNM são do 1º Ciclo, outras de Português, mas nem todas têm formação na área. Vão procurando coisas no *site* da DGE, através da experiência, da partilha e auto formam-se. Parte da necessidade, porque muitas vezes a formação quando nos é imposta não serve para nada mas quando nós sentimos a necessidade e procuramos é muito mais frutífero na maior parte dos casos.

Cada vez há menos formação, e cada vez há menos formação gratuita e os professores fazem menos formação, porque também compreende-se que nós somos uma profissão que infelizmente é maltratada em todos os sentidos, inclusive nesse, portanto os professores têm de pagar a sua própria formação e mesmo pagando não há muito nesta área.

15. Aquando da adequação das práticas ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho colaborativo dos professores com os órgãos da escola?

Existe. Os Diretores de Turma são os que normalmente fazem a ligação, mas não só. Os professores vêm diariamente, entram diariamente na Direção. Mas existe uma interligação muito grande com os órgãos de gestão, tudo o que se passa é reportado, às vezes não só no sentido de pedir ajuda mas até no sentido de informar, porque como sabe é uma escola em que os pais por tudo e por nada aparecem. Portanto, é por uma questão dos professores se salvaguardarem e de podermos passar uma imagem de ligação entre todos os membros da escola. Às vezes os Diretores de Turma optam por não reportar, até porque a escola é grande e para não estarem sempre a trazer tudo para aqui... Mas de facto, é importante em caso de conflitos ou outras situações problemáticas que possam existir ao nível da aprendizagem, sociais ou outras. Estamos sempre de porta aberta como vocês vêm.

Anexo 3

Guião de Entrevista aos Professores das Turmas selecionadas

Educação Intercultural e a pertinência da temática da interculturalidade inserida no plano de formação dos Professores.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?
2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.
3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?
4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias?
2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?
3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?
4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?
6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.
7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?
2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?
3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?
4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Anexo 4

Transcrição das Entrevistas aos Professores da Turma do 1º Ciclo

Professora F - Educação Especial

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Sim, possuo competências globais apesar da minha formação inicial não ter tido nenhuma disciplina específica sobre a Interculturalidade ou específica sobre uma dada etnia; ou seja específicas para lidar com Guineenses, Romenos ou outros, mas no geral acho que sim.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Nas práticas, tenho sempre em consideração que os alunos são diferentes, com culturas diferentes e que estas terão de ser adaptadas consoante a realidade cultural.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sim, eu nesta escola estou como professora de Educação Especial e o meu trabalho coloca-se um pouco à parte do trabalho de uma Professora Titular de Turma. A minha formação de base é Físico-Química e aí tento sempre implementar estratégias tendo em conta o público-alvo que tenho à frente, não só nacionalidades diferentes como às vezes idades diferentes, objetivos de vida diferentes, culturas diferentes.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Não, acho que a maioria das escolas não estão preparadas para uma educação intercultural. E também há escolas que lidam mais e melhor com esta realidade que outras, por exemplo as escolas nos arredores de Lisboa versus as situadas nas periferias ou aldeias, ou mesmo no Norte. Isto verifica-se pelo facto de estarmos muito perto das grandes cidades, neste caso de Lisboa, do aeroporto, fáceis acessos... É o primeiro ano que estou aqui, mas desde há quatro ou cinco anos para cá deve-se notar nesta zona um crescimento de população intercultural.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, eu pessoalmente faço isso na avaliação diagnóstica logo no início do ano. A partir desta avaliação consigo perceber que são diferentes, que vêm de outros países, que têm outras culturas e penso em adequações. Às vezes não é muito fácil, tendo em conta o grupo-turma e o número de alunos que temos, mas tento envolver-me com esses alunos, principalmente quando tenho em turmas vários alunos da mesma etnia; converso com eles ou com o professor titular de turma ou diretor de turma para adquirir uma informação mais específica sobre os mesmos alunos provenientes de diferentes culturas.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Está implícita. Tenho que confessar que nem sempre se consegue fazer adequações aquando da realização das planificações. Outra coisa que acontece é que podemos planificar para algumas áreas específicas, mas existem áreas que são mais difíceis de planificar e adequar, que são as gerais. Mas é sempre objeto de reflexão, sim.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

A barreira linguística é um obstáculo, embora eles tenham a disciplina de Português Língua Não Materna. Em algumas disciplinas mais específicas, por vezes, é complicado transmitir-lhes alguns conceitos ou conteúdos específicos. Por exemplo, ao nível da matemática existem conteúdos muito específicos que se os nossos alunos portugueses têm dificuldade em compreender, imagine-se um aluno de outra etnia, que vem de outro país, que não tem bases e suporte do português para conseguir perceber. Aí percebo que não tenho ferramentas ou tempo para conseguir transmitir ou fazer uma abordagem diferente para a fim de lhes passar a mensagem. Deveria haver uma estratégia global a nível de escola/agrupamento ou mesmo a nível de Ministério da Educação. Porque se esta realidade é comum em várias escolas deverá ser bem pensada.

Outra barreira que deteto é exatamente o desfasamento de programas e currículos entre nações; o que implica que um aluno sinta mais dificuldades para se adaptar aos novos currículos quando sofre uma mudança de país. Causa desequilíbrio.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Nós deveremos estar sempre em permanente atualização e formação, mas não temos as condições reunidas. Há uns anos atrás tínhamos alunos que vinham essencialmente dos PALOP; agora não, temos uma panóplia muito maior. Temos os PALOP, temos os alunos de etnia cigana, os refugiados, os pertencentes aos países de Leste... Ou seja, existe uma diversidade muito grande. A escola deve, sem dúvida, adotar uma metodologia de investigação-ação, mas esta metodologia deveria ser pensada ao nível da Europa, porque se os currículos fossem iguais em todos os países da UE tornava tudo muito mais fácil. Um aluno que, por exemplo, viesse de Paris, em que o currículo fosse igual, logo a transição seria mais fácil. Se temos a moeda – Euro igual nos vários países, porque não planear também currículos iguais?!

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, sem dúvida nenhuma. Não se verifica comigo, mas no caso de uma colega nossa, os alunos falavam todos em Inglês e automaticamente os testes tinham de ser redigidos em Inglês. Mas nem todos os professores possuem disponibilidade, tempo e competências para conseguir dominar áreas específicas. Não é fácil. E nós, professores de Educação Especial, deparamo-nos muito com esta situação, pois independentemente da nossa formação de base poderemos acompanhar alunos desde o Pré-Escolar até ao Secundário. Daí a viabilidade para a existência de uma competência global, não só do professor único mas de diversos professores, onde cada um adquira uma competência. Mas isto já tem a ver com políticas de escola, que não se verificam nesta escola. É urgente criar uma organização que tenha este tipo de alunos logo no início do ano, com distribuição de funções consoante as competências e habilidades de cada elemento envolvido no processo de ensino e de aprendizagem.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Vão acontecendo alguns, sim. Não que eu tenha assistido, porque trabalho muito fora da sala de aula, mas os colegas partilham alguns desses casos bem como as suas frustrações. Acontecem choques culturais pelas diferenças que apresentam entre si, pela religião, gastronomia e/ou hábitos alimentares. São mesmo cruéis uns com os outros.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Antes de avançar para este trabalho colaborativo entre alunos, deveríamos pensar primeiro em trabalhar a gestão de conflitos, dada a diferença cultural. Não considero produtivo avançar para o trabalho colaborativo se existir conflito. Primeiro dever-se-á minimizar o conflito com a ajuda, por exemplo, das psicólogas – trabalhar com a turma nesse sentido, para se conseguir superar este estigma social e os preconceitos que existem.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sinto necessidade, mas tal como temos estado a falar tem de ser uma formação geral. Não poderá ser específica para trabalhar, por exemplo, com apenas um tipo de registo cultural. Ou então, primeiro geral e depois mais específica de acordo com o tipo de alunos específicos que há numa dada escola. Aqui na escola temos “n” Guineenses. Se calhar fazia sentido uma formação mais específica do nível cultural destes, logo no início do ano. O tipo de formação deverá ser adequada dependendo do lugar geográfico onde se situa a escola (gastronomia, religião, atividades que gostam, hábitos, rituais, ...).

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Eu não sinto que esta atitude aconteça, nem tão pouco sinto recetividade por parte dos órgãos de gestão. Não se verificam a partilha de estratégias nem o trabalho colaborativo.

3. Que percepção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Portanto, na minha formação inicial não tive qualquer disciplina que abordasse as políticas educativas inclusivas. Mas, de facto, a inclusão deverá ser contemplada em todos os cursos de formação de professores.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não obtive qualquer formação e desenvolvimento ao nível das competências profissionais interculturais. Eu terminei o meu curso inicial em 2003. Nessa altura ainda não se verificava esta diversidade cultural. Lembro-me apenas dos romenos.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Nós nunca achamos que temos tudo o que podíamos ter, não é?! Mas sim, algumas competências eu tenho, mas sinto que podia ter e fazer mais. Mas de acordo com o tempo que tenho, com aquilo que tenho e com as ferramentas que tenho, acho que sim.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

De forma teórica, tentamos sempre que a riqueza que eles têm individual contribua para a sala de aula, o problema é que quando tentamos puxar por essa riqueza dá confusão e não há respeito e acaba-se por não conseguir. Mas na teoria é bom que o façam. Qualquer tema poderá despoletar uma visão diferente da outra e incluir isso sempre dentro de uma sala de aula é bom, embora não seja fácil; turmas tão grandes, realidades tão diferentes, até na própria educação e formação de base,... às vezes não é fácil...

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sim, constantemente na aula de Inglês trabalhamos muito o trabalho a pares, como em termos de diálogo para eles praticarem a oralidade - fazer pergunta e dar resposta. E se eles não conseguem estar uns com os outros nada se consegue...

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

A primeira questão é: que políticas educativas existem?! Neste momento há tanta coisa que ficamos desorientados sobre quais são as orientações e o que está preconizado. Estamos numa fase de mudança. Mas sim, acho que sim, existe uma transversalidade. Não se dá é o foco que se desejaria. Mas acho que ela existe mas é muito ténue.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, sobre a cultura deles. Depois depende também de outros fatores. Algumas culturas já estão mais enraizadas que outras, a etnia cigana, os romenos, por exemplo. Depois há outras que são complicadas, por exemplo o chinês. Permanece uma dificuldade muito grande na língua. Os pais não falam, são os filhos que já nasceram cá que lhes transmitem as informações da escola. As reuniões são muito complicadas de gerir. Algumas pessoas, apesar de já estarem cá há muito tempo, ainda não se entrosaram connosco, enquanto para outras as coisas tornam-se mais simples.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Conscientemente não o faço. Mas como se tem um conhecimento da turma e já se sabe que isso existe acaba por estar presente.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

O obstáculo da língua é muito grande, principalmente porque em alguns anos de ensino aquilo que eu noto é que quando eles não conhecem a tua língua são muito desconfiados e ficam sempre com o pé atrás e a pensar o que é que tu estás a dizer mal deles ou o que estás a apontar. Portanto, enquanto não se consegue ultrapassar essa barreira, que é muito grande, não há cooperação e não se consegue ganhar qualquer cumplicidade.

A religião é outro obstáculo. Tenho tido muitas dificuldades em fazer com que os pais entendam que quando eu estou a transmitir o vocabulário relacionado com a cultura inglesa, não estou a fazer qualquer tipo de moção para os desviar da sua religião. Eu estou simplesmente a trabalhar cultura numa determinada zona... e portanto, os alunos faltam à aula. E eu tenho que contar com isso e restringir o vocabulário. Porque se eu quiser fazer interligação com outras coisas, não dá, pois sei que alguns alunos vão faltar por causa da religião que professam. Natal, Halloween, tudo isso são temas que eu não posso desenvolver muito. E nunca tinha pensado nisso; só este ano é que me está a acontecer. De facto, estou em escolas onde há muita concentração de alunos com diferentes religiões que não a católica. E não os posso excluir por isso. Acaba por ser impeditivo mesmo para os outros, não é?!

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Esta questão vem no sentido de investigar e agir consoante o que é expectável. Muitas vezes não posso cumprir o programa que estava delineado por causa dos obstáculos já referidos.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim. Por exemplo, no Inglês também avaliamos a pronúncia, a fonética, a capacidade de reproduzir o som mais exato e há algumas culturas em que isto é uma grande dificuldade. Eu tenho uma aluna romena, aluna de 5 a tudo, em que a pronúncia dela é diferente e costuma-me ter de avaliar o parâmetro da parte oral negativamente. Tendo em conta as origens dela e o fato da língua dela ser diferente eu nunca a penalizei.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Penso que eles são cruéis mas pelos traços de personalidade, pelas coisas que fazem ou pela maneira que fazem determinadas coisas, mas não propriamente por ser diferente, ou porque professam uma religião diferente ou por terem hábitos culturais diferentes. No início estranham mas depois habitua-se e dissipa-se esse estigma.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Espero que sim.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Como te disse, talvez fizesse bem tomar conhecimento de outras competências. Até mesmo dentro de cada Agrupamento, consoante as especificidades de cada escola.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Vou sentindo isso pelo grupo que está incluído na Língua Portuguesa Não Materna que faz imenso trabalho para expor as realidades e as culturas dos outros; semanas temáticas no refeitório... Partilham muito as experiências que têm com os alunos, o que acaba por contagiar a nossa prática. Dentro da própria sala de aula começa-se a ter em conta as informações recebidas.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Falávamos da inclusão no que diz respeito apenas às NEE.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não me lembro de alguma vez ter falado da interculturalidade. Também acho que este panorama é mais atual, pelo menos este *boom* de culturas. Houve um despertar para o tema mas não foi o suficiente. Depois é na prática, quando comesas a trabalhar e a ter noção da existência de realidades diferentes e depois acho que passa pelo nível pessoal. Começas a educar-te e reeducar-te a ti própria. Por exemplo, aqui em Portugal é falta de educação arrotar depois de comer e repreendes de imediato o aluno que o faz, mas convém também que lhes digas que em outras culturas isso é passível de acontecer, é sinal de satisfação. São questões culturais (risos)!

Professora I Adjunta da Diretora (8 anos na direção) – Professora de Português Língua Não Materna

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Sim, no Agrupamento inclusive. Quando tiramos o curso não aprendemos tudo, vai sendo com a experiência que vamos adquirindo ferramentas e tomando conhecimento de estratégias para lidar com a diversidade cultural. É o terreno que nos ensina, o dia-a-dia. Não é propriamente o plano de formação.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Apesar de estar na direção, tenho 12 horas onde dou português, Expressões e Educação para o Desenvolvimento a uma turma de 1º ciclo e dou PLN (Português Língua Não Materna) aos alunos do PCA (Currículo Alternativo). Tenho Búlgaros e Guineenses. No Agrupamento, temos uma escola que chamamos de Bulgária porque são praticamente só búlgaros. Aprenderam português com muita dificuldade, são muito trapalhões a falar. Em casa falam a língua materna deles, o que não ajuda. Os romenos já aprendem com mais facilidade.

A maioria dos búlgaros que temos cá são denominados búlgaros ciganos.

Tentamos ser uma escola inclusiva, mas as condições também não ajudam a que esta seja plena. Tu já viste as instalações desta escola? São miseráveis.

Como professora do 1º Ciclo nunca tive uma diretriz para lidar com a inclusão. A nossa formação é pessoal. Este ano, por exemplo, pela primeira vez, tenho uma aluna cega, sendo esta escola de referência para alunos cegos e de baixa visão. Nas minhas planificações primeiro penso nela e só depois nos outros. Tenho a minha sensibilidade, não sou resistente. Andei à procura de estratégias para trabalhar com ela, em livros, revistas, internet. Nem sempre encontrei as respostas que pretendia; em Portugal, por exemplo, é uma nulidade. No Brasil existe muita coisa.

Na sala há inclusão, lá fora não controlamos; por vezes são excluídos.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sim, tenho como primordial objetivo o desenvolvimento das relações interpessoais e a promoção de boas práticas de convivência.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Na prática não pressupõem. Agora nós, Agrupamento, vamos promovendo umas atividades mais no âmbito de grupo/turma para resolução de conflitos internos e promoção das culturas existentes.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Normalmente fazemos um teste de proficiência, o chamado diagnóstico. Normalmente, ao nível do PLNM o teste é básico para que a população o consiga fazer. O que fazem no teste é o que eles se lembram, pois não estudam.

Eu tenho uma aluna Guineense que é uma escrava em casa. Ela é que faz tudo. Por vezes, em conversa, ela fala-me do seu país de origem. Fico a perceber que o currículo é totalmente diferente do nosso. Na Guiné ela estudava mas trabalhava também nas terras e nem casa de banho tinham. Estes alunos precisam muito de conversar.

Tenho outra que agora está na fase do ramadão e não come nem bebe nada até às 21h. Chega-me às aulas completamente sem energia. Ainda lhe digo para comer qualquer coisa que ninguém vê, mas de imediato ela responde que Alá vê e depois morre queimada... Está escrito no livro “Corão”. Para mim aquilo é fanatismo; embora sejam maneiras de pensar e que temos de aceitar. Mas ela é uma criança... Entendes?!...

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, sempre. No entanto nem sempre cumprio as planificações das aulas. Surge sempre um assunto novo ou uma discussão que vale a pena pegar e trabalhar.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com caraterísticas culturais diversas?

Língua, sem dúvida. Predisposição para aprender também.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Tem de haver uma investigação no sentido de fazer um levantamento sobre a cultura deles para depois passarmos à prática, à ação.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Os testes que eu faço são muito simples. A mala fica no cacifo, nem vai para casa. Portanto, eles não estudam.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Por vezes os alunos são muito cruéis. No início do ano apercebi-me de alguns confrontos étnicos entre alunos, mas acho que com o tempo esses estigmas foram ultrapassados.

A religião é outro motivo que provoca conflito. Por exemplo, nas culturas dos búlgaros e dos ciganos a mulher é para trabalhar em casa e o homem é que tem um emprego. Por vezes, chegam a ser um pouco machistas com as colegas.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Sem dúvida. Um dia destes um aluno meu teve uma abordagem um pouco xenófoba. Estávamos a falar de leis e ele disse que quem roubava eram os pretos. Ou seja, alguns já trazem algumas ideias pré-concebidas, muitas vezes desenhadas pela família.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Já tive formação em interculturalidade. Eu estive numa escola onde havia a zona dos negros e a zona dos brancos. Um dos projetos dessa escola era a interculturalidade e portanto a formação nessa área era constante.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

O trabalho cooperativo e a supervisão entre pares é, a meu ver, importantíssimo, pois a partir dele podemos construir o nosso conhecimento e melhorar as nossas práticas.

Por outro lado, nós direção deixamos sempre a porta aberta a todos os colegas para tudo o que precisam. São sempre atendidos.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Não tive formação ao nível de inclusão; só futuramente como formação contínua. Terminei o meu curso em 1987 e nessa altura não se falava em nada disso.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não tive qualquer unidade curricular nesta dimensão.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Sim, mas grande parte adquirida por experiência e não por formação. Nem a formação inicial nem mesmo a formação que vamos fazendo ao longo dos anos aborda este tema. Ao nível de experiências pessoais, sim porque trabalhei sempre em escolas TEIP ou escolas com muita diversidade cultural, étnica, ética e social. Esta escola abrange muitos alunos de bairros sociais com grandes diferenças culturais. E socialmente os alunos também têm comportamentos diferentes, hábitos e costumes diferentes, tradições diferentes, religião, alimentação...

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Dentro do que se pode fazer tento a inclusão ao máximo e considero ter uma sensibilidade muito grande para lidar com as especificidades constantes. O mais importante quando estamos a “incluir” (entre aspas) é incluir socialmente, pois eu acho que a parte social é a mais importante; é meio caminho andado. E faço isso também na prática com os restantes alunos. Porque eu acho que se eu conquistar a confiança deles e o carinho é muito mais fácil poder abordar toda a prática. Consigo ser mais exigente e eles respeitam mais... e conseguem ouvir mais se gostarem de mim. Haver cumplicidade! Eu valorizo a parte emocional, é natural em mim. E com estes meninos tem de ser.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Claro que sim. Uma das coisas que eu faço em sala de aula, essencialmente no primeiro ano que é quando eles têm mais dificuldades e menos autonomia são aulas de expressão artística, de dança em que trabalho a parte emocional e a parte do toque. Por exemplo, normalmente as meninas têm tendência a dançar com as meninas ou a fazer grupos com as meninas e eu obrigo a que eles façam os pares que me convém, tendo em conta o género, a etnia ou a cultura. É uma forma de incluir e de perceberem que é uma coisa natural pois eles têm sempre muita dificuldade e agrupam-se muito por géneros. Vou trabalhando tendo em vista o futuro próximo, não só o agora, mas para poderem estar tranquilamente uns com os outros.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Não, de forma nenhuma. O programa, a forma como o ensino está estruturado não está organizado para as minorias, está organizado para as massas. Aliás, isto é um ensino de massificação, é igual para todos, o programa é igual para todos. Cada escola, depois, ainda tenta adaptar e fazer critérios mínimos mas que não vão muito além daquilo que é o programa que está desenhado para todos. E mesmo quando os Agrupamentos se reorganizam tendo em conta esta constante, fazem-no de forma massificada, também. Nós, professores, temos muito pouca abertura para podermos inovar e quando queremos inovar temos de fundamentar muito bem. Eu sinto isto aqui. Por exemplo, eu tentei implementar alguns projetos diferenciados aqui na sala de aula e tive algumas barreiras, vendo-me obrigada a

fundamentar a sua implementação. Tive alguns pais que não perceberam muito bem o meu objetivo. Têm a percepção que os meninos têm de estar sempre a fazer contas e a escrever, fazer aquilo que é o tradicional, não é? E mesmo da parte da instituição fui questionada sobre o porquê que não estava a dar o português e a matemática de forma formal! É triste porque os nossos alunos passam demasiadas horas na escola, demasiadas horas a aprender o formal e tudo aquilo que é transversal ao seu conhecimento, às vezes é posto em causa. No fundo o que conta para a maior parte dos Agrupamentos são as estatísticas e o sucesso quantitativo. Sinto falta de parceria, percebes? E não sinto que a tenha. As pessoas não gostam de partilhar. Gosto de trabalhar de porta aberta.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Nos meus alunos de diferentes etnias já se vai notando a ocidentalização. Quando pego numa turma, no início do ano, inicialmente fazemos um teste diagnóstico ao nível dos conhecimentos. Depois, tento perceber o social, os hábitos de cada um, os costumes, de onde provêm... Através de conversas com eles para perceber o que fazem, o horário de dormir, o que fazem ao fim de semana com os pais, até para eu começar a conhecer as rotinas. A primeira abordagem é ao nível da família, eu gosto de manter uma boa relação com os pais. Na primeira reunião ou atividade que faça dou logo o meu contacto, o que é norma. Se eu exijo a eles também tenho que dar.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Claro.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

Senti, sim. Olha, por exemplo, eu nunca tinha trabalhado com cegos nem tinha tido qualquer formação. Tive grandes dificuldades e nunca fui chamada para qualquer formação. Isto é uma escola de referência para cegos, não é?! Deveria haver mais atitude por parte do Agrupamento.

Ninguém nos prepara. Por exemplo, ao nível dos alunos com características culturais diferentes, a formação que tenho é a minha experiência. Em outro Agrupamento, tive turmas só de ciganos onde beneficiava de bastantes parcerias, como a Pastoral dos Ciganos, uma Associação que nos ajudava. Tínhamos mediadores na escola que eram ciganos. Eles respeitam-se mais quando são da mesma etnia. Tínhamos cerca de 200 alunos ciganos.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Primeiro tento conhecê-los para depois poder adequar as melhores estratégias. Existem determinados conteúdos que me vejo obrigada a abordar de forma diferente, pois tenho aqui realidades diferentes.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, sem dúvida. Até por causa da barreira da língua. Por exemplo, os alunos PALOP têm uma tendência a escrever sempre no singular, mesmo quando querem exprimir o plural... Escrevem como falam. Ao nível dos meninos ciganos, são muito melhores a matemática do que a português. Tem a ver com uma questão cultural e com a fraca valorização que as famílias têm em relação à escola. A maior parte não valoriza a escola e a maior parte dos alunos chega a uma determinada idade e vão trabalhar nas atividades da família.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Sim. Por exemplo, eu estava grávida... e dois alunos, um cigano e outro branco, entraram em conflito. O pai do aluno cigano foi à escola, junto com a sua comunidade, e discutiu. Agem sempre de uma forma agressiva.

Outra situação que aconteceu no início deste ano, foi mais um caso de confronto entre um aluno cigano e um romeno. Lá veio o pai do aluno cigano que, quando chegou ao portão da escola, mandou um pontapé no mesmo e partiu a fechadura. O senhor desapareceu quando dissemos que íamos chamar a polícia. Chegou a polícia que solicitou os documentos do senhor à mulher cigana que permanecia junto ao portão. Ela recusou, claro. Então dissemos que iríamos ao processo do aluno ver as cópias dos mesmos e ela respondeu prontamente: - Aaahh... tão pequenino e já tem um processo! (Risos). Portanto, ela achava que o conceito de processo apenas se enquadrava ao nível da polícia. É a vivência deles! Fica aí uma história engraçada para tu partilhares.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Eu tenho o hábito de trabalho a pares, agrupo-os consoante a minha conveniência. Junto-os para que o bom aluno ajude aquele que tem mais dificuldades, consoante a cor porque eles são muito cruéis e racistas. Portanto, eu tento diluir isto, obrigando-os a trabalhar, para haver contacto, sentirem o cheiro... É mesmo por aí. É fundamental que eles se aceitem, aceitar que o outro tem um tom de pele diferente, um cheiro diferente, ou que se veste de maneira diferente porque não tem condições económicas favoráveis... Eu faço isso desde o início. Sinto que está intrínseco. Eu também sou muito física, do toque.

Tenho aqui alunos institucionalizados e alguns deles entraram na turma durante o 2º Período. Têm um perfil algo agressivo, no entanto percebo que o resto do grupo-turma aceitou-os bem, de uma maneira geral.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Claro que sim. Eu sou muito a favor de que as formações deveriam ser feitas nas interrupções.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Tal como já referi anteriormente, acho muito importante. A partilha de experiências é fundamental. Eu não sou nada a favor da monodocência, mas sim do trabalho coadjuvado. Mas isto só poderá acontecer com as pessoas que têm ética profissional e uma mentalidade aberta para isto. Com os órgãos da escola deveria de ser imperativo.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Quando eu fiz o curso, ainda não se falava muito disso. Mas depois, à posterior, falei disso. Inicialmente falava-se na inclusão apenas dos NEE e depois quando se verificou a constante da diversidade é que se amplificou o conceito de inclusão para todos os alunos com diferentes especificidades.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Por acaso até falei. O meu trabalho final de curso tem a ver com isso, com a integração de cultura, de costumes e tradições na escola. O meu objetivo era, isto há 20 e tal anos, pegar nas tradições do meio e fazer disso conteúdos escolares. Na altura peguei numa das tradições mais conhecidas da minha aldeia e que são conhecidas a nível nacional, os Caretos. Porque é que havemos de falar de coisas que nada têm a ver com a realidade dos nossos alunos nem os estimula?

Professora N – Coordenadora da Escola Básica

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

É verdade. Como pessoa, como profissional... O nível de formação é muito escassa. Esta escola aqui tem muita diversidade. Os problemas que vão surgindo vão-se tratando e colmatando. Mas não é fácil gerir uma turma, conjuntamente com a Coordenação da escola. Todos os dias surgem novos problemas derivados das culturas.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Sempre que consigo, pois a minha turma é muito diversificada. Ainda o meu problema maior são os pais, que qualquer coisa estão aqui, carregados de agressividade. Emana muita falta de regras, de respeito... Dos alunos e dos pais. Tenho alunos relativamente novos e já com mau carácter. É triste dizer isto, mas é a realidade.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Tento manter um bom clima, de cooperação. Por vezes tenho momentos e fases que as coisas até correm bem entre eles, mas de repente, quanto menos se espera, instala-se um mau ambiente.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas.

Quem está lá em cima, não tem noção da realidade. Até quem está aqui ao lado não tem perceção... E esta escola aqui é muito complicada, ao nível da gestão, pela falta de recursos humanos, recursos físicos, os alunos almoçam fora da escola, num ATL. Tudo não ajuda.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, tento fazer um levantamento das características, necessidades, aspirações de cada aluno, no fundo para que depois as possa respeitar. Por exemplo, a questão da religião é muito delicada. Temos de ter em atenção que existem alunos que não podem comer de tudo.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, até porque existem certas comemorações que eu tenho de contornar. São questões delicadas que temos de estar sensíveis. Olha, eu tenho alunos que não conhecem os pais, ou que os pais não lhes ligam...

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

A religião, como te falei. A língua também é uma barreira que se verifica. Os nossos alunos que têm outra língua têm a disciplina de PLNM, mas sabemos que as horas não são suficientes.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

No início do ano diagnostico os alunos nas várias dimensões. No fundo investigo para que depois possa agir consoante as necessidades e as especificidades.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, sem dúvida. Há que repensar os modos de avaliação. Por vezes tenho de recorrer à avaliação oral quando percebo que um dado aluno não consegue realizar a avaliação escrita mas que tem apetência para a oralidade. Na minha turma, se queres que eu seja sincera, praticamente tenho de adaptar as fichas para todos, dar uma ficha de avaliação diferente a todos os alunos... Tenho uma turma mista, como sabes, com os vários anos de escolaridade.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Sim. Olha, tenho alguma diversidade na minha turma mas o meu problema maior foca-se nos meus 4 ciganos. Como sabes, “passei as passas do Algarve”. Não foi fácil. São muito agressivos, já me magoaram, já foram expulsos, mas nada resultou. O comportamento manteve-se. Eles não têm objetivos escolares. Os pais ameaçaram-me constantemente de morte, mesmo à frente da polícia... A Diretora, já no final do ano, mudou-os de escola, dentro do Agrupamento. Eu andei desesperada. Para além disso, não têm regras nenhuma, não têm horários para chegar, nada. Olha, têm-nos visto no Parque de Estacionamento do Sr. Roubado a fazerem asneiras... a roubar! Eu vi-os uma vez ali no Parque do Continente... Mesmo durante as aulas eles diziam que iam para Lisboa de autocarro sozinhos, miúdos com 11 e 12 anos... Percebes?!

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Não, honestamente. Já existem bastantes conflitos, bastante confusão. Quando o faço gera ainda mais confusão. Se calhar peço por não o fazer, mas nesta turma é difícil. Penso em inúmeras coisas, mas dado o painel da minha turma não consigo.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

É baseado na minha experiência que vou adaptando as práticas. Porque não há receita, por muita formação que tenhamos. Achas que eu consigo aplicar alguma coisa com a turma que tenho? Cada um está a fazer uma coisa diferente... Só se for um tema global... Consigo fazer uma Assembleia de Turma, uma pintura de um cenário, atividades diferentes.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Depende dos colegas. Aqui, nesta escola, existem alguns colegas que de facto ajudam e sinto cooperação. Mas existem colegas que não gostam de partilhar. Trabalham sozinhos. E isso também não é bom, não é saudável. Eu sou recetiva ao trabalho cooperativo, sempre. Ajuda-me muito. Outra situação que vejo é que colegas fazem distinção hierárquica entre professores e funcionários. E os funcionários sentem isso. E é mau, porque estamos todos para o mesmo, para formar, educar, apenas em funções diferentes.

Quanto aos órgãos, coração, pulmões... (risos) Sim, mas vai havendo, com alguma distância mas sim, vai havendo. Mas a todo momento criam-nos algumas objeções. E no que diz respeito à retenção de alunos, o diálogo complica-se sempre...

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Na minha formação inicial falei muito pouco. Olha, eu saí do curso, caí ali numa escola do subúrbio de Queluz, com 2 Direções de Turma, até fui apalpada e tudo... Enfim... Eu nem sabia o que fazer. Só a nossa prática é que nos ensina. À posteriori, em formações, fui falando, sim, das políticas inclusivas.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não me recordo de falar da interculturalidade. Se calhar tive outras disciplinas que não me serviram de nada, percebes?! Ao nível de formação nesta área existe escassez. E é uma pena, pois sinto que a formação na interculturalidade é emergente, principalmente aqui e em meios equiparados.

Anexo 5

Transcrição das Entrevistas aos Professores da Turma do 3º Ciclo

Professor P – Física e Química

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Sim, não tenho dúvidas disso. Porque, basicamente, a minha experiência profissional tem sido em contexto intercultural. Estive em Camarate, que é uma escola que tem muitos indivíduos dos PALOP e no ano passado estive noutra que tinha 33 nacionalidades diferentes. Muitos alunos da Ásia, principalmente. Portanto, estou habituado a lidar não só com a questão cultural, mas também de língua.

Muitas vezes tenho de explicar muita coisa em Inglês para conseguir passar a mensagem a todos os alunos; pois não falo Bangladês nem outras línguas. Alguns alunos chegam-nos sem falar absolutamente nada em português. Têm 4 ou 5 tempos de PLNM que não chega. Outros alunos nem sequer o Inglês sabem... Tenho 5 Nepaleses, uma percebe bem o Inglês e transmite aos outros.

Esta zona, perto de Lisboa, acolhe várias etnias, para além dos PALOP e de Leste. Muitas vezes, nem trabalho têm; outros têm lojas e vivem em comunidade. Chegam os homens primeiro e depois, mais tarde, chegam as senhoras e as crianças.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Testes adaptados em Inglês por exemplo. Olha, tenho uma aluna indiana que é muito boa nas ciências, porque lá o sistema de ensino desde cedo que começa a ramificar, ou seja dentro das ciências já há divisão. Tanto que ela é muito boa a Física mas a Química tem muitas dificuldades pois não tem grandes bases. E a questão da barreira da língua também não ajuda. A ajuda que se vai dando é o apoio individual, que em sala de aula nem sempre é fácil, mas às vezes noto que bastam meia dúzia de ideias chave que eu diga em Inglês para eles apanharem a mensagem.

Eu consigo dominar o Inglês, o que não acontece sempre com os outros colegas. Passa por uma questão estrutural. Existe um grupo de integração de estrangeiros e o que sempre se batalha é que deveria haver uma turma com alunos provenientes de outros países, não falante língua portuguesa, e logo no início do ano beneficiarem de uma injeção de português; que é o que acontece em outros países da Europa. O sistema de ensino deveria contemplar esta multiplicidade tal como fez agora com os refugiados, onde há uma legislação específica para eles em que as escolas podem criar uma turma só de integração do português e depois é que se passa para o currículo. Isto sim é xenofobia, porque os que vêm imigrados têm um

currículo como os outros e os refugiados, os “coitadinhos” já têm outros direitos... Deveria ser igual, porque depois nós, professores, também não conseguimos chegar a todos. Eu sou professor de uma Escola Pública Portuguesa e não tenho de estar a dar aulas em Inglês, pois não é esse o meu grupo de recrutamento. Já é um esforço que eu faço apenas porque me dedico a isto.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sim, tem que haver contacto entre eles. Ao nível funcional, nos trabalhos de Laboratório, promovo a interação social. Sou eu que organizo os grupos logo no início do ano que depois vigoram até ao final do ano. Lá fora não controlo, mas dentro da sala de aula sou eu que mando. E com o tempo eles vão-se habituando às regras. Só lhes digo que pela vida fora irão trabalhar com muita gente que não gostam...

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Não, de longe. Como já te disse, o sistema de ensino deveria contemplar esta multiplicidade tal como fez agora com os refugiados, onde há uma legislação específica para eles em que as escolas podem criar uma turma só de integração do português e depois é que se passa para o currículo.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Para além da questão da língua, tento perceber as suas origens, hábitos e outros. Como contratado, todos os anos apanho alunos novos, mas aqui também passa pela questão estrutural do sistema de ensino, tal como já disse.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Até mesmo ao nível de atividades. No caso da ciência, os alunos indianos são muito bons na área da Química, já os do Leste são muito bons na área da Física. É engraçado ver isso, porque o pessoal do Leste a Física e Matemática é espetacular. E como eu dou Física e Química, enquanto dou a Física é excelente mas depois quando passo para a Química é uma desgraça. Eu tenho um aluno que na Física tira sempre 19 e 20, mesmo quando eu lhe complico mais os exercícios. Quando mudo para a Química, para ele conseguir tirar um 14 é uma dor de cabeça... Eu dou aulas há 9 anos e sempre em contextos do mais heterogéneo possível; todos os anos é um desafio. Tu estavas na primeira reunião do 7º F onde colocaram a questão dos cegos. Só disse: Ó meu Deus, e agora?! E até está a ser uma experiência muito interessante e positiva. Ainda pensei em fazer formação mas depois com o tempo fui-me envolvendo e conseguindo lidar com a especificidade. Nós temos é que nos ir adaptando às diferentes situações.

3. Enuncie alguns obstáculos que experienciamos durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

Língua como barreira principal. E eu tenho a facilidade do Inglês, porque estive a viver em Inglaterra durante 7 meses aquando do meu Doutoramento. Mas não posso dar a aula toda em Inglês porque tenho de ter em atenção aos nossos alunos portugueses. Na minha disciplina, quando dou a simbologia é a parte mais fácil para todos, porque estamos presentes de uma linguagem universal.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Em relação à investigação as coisas já estão mais ou menos diagnosticadas. Isto agora passa pela ação. É necessário, é fundamental agir e preparar uma forma de acolhimento para quando os alunos chegam. À parte disso, podem gastar as horas que quiserem em PLNMs que as coisas não vão funcionar. E não é só a nível de escola, isto tem de vir lá de cima, do “império”. Ou seja, fazer uma integração dos alunos como é feita em outros países e a partir daí as coisas vão fluir. Porque depois a questão cultural em si e a do acolhimento vai-se fazendo. Para além disso, continuar a investir nos dias temáticos, com mostras de danças, gastronomia, pinturas, roupas, entre outras. Eu tenho uma direção de turma com um miúdo que usa a touca, o turbante. Aquilo é engraçado. Ele já está cá desde os 3 anos, está integrado. Ele, ao nível das ciências, é espetacular. Teve 2 meses em casa com uma tuberculose e quando chegou ainda conseguiu tirar 4 a tudo; melhor do que os outros. Depois começou a ter barba... Eles usam o turbante porque não podem cortar o cabelo desde que nascem; só quando se casam. Até se casar não pode cortar cabelo ou barba. Depois as indianas, algumas vestem-se com as roupas características, outras estão perfeitamente ocidentalizadas.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim. Tal como já disse anteriormente. A questão dos testes em inglês, por exemplo.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

É pontual. Nos contextos que tenho a questão da interculturalidade está já muito enraizada. Existem certos hábitos, como as questões de higiene, corporais que por vezes provocam choques. Nem sempre os acolhem da melhor forma e por vezes verifica-se a questão do bullying ou isolamento. Fora isso até se adaptam bem e os portugueses também os recebem bem. Ao início pode existir alguma resistência porque não estão habituados, não percebem nem têm conhecimento do que são as outras culturas; não se preocupam, não lêem. De vez em quando, o professor de História ou de Geografia lá vai falando um pouco sobre a diversidade que existe mas continuam a ser muito limitados no que diz respeito às questões dos outros mundos. Portanto, há coisas muito normais nas outras culturas, mas algo estranhas para os nossos alunos portugueses. Mas depois, ao fim de algum tempo, acabam por enquadrá-los bem ou então nem sequer lhes ligam muito. Mas dentro da sala de aula o relacionamento é coabitável, sem grandes stresses.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Sim, claro. Tal como já referi anteriormente. Ao nível funcional, nos trabalhos de Laboratório, promovo o trabalho colaborativo. Sou eu que organizo os grupos logo no início do ano que depois vigoram.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua praxis educativa?

Eu sou um pouco suspeito porque acabo por auto formar-me. E a questão que tem a ver com relação humana, pedagogia e didática cruza-se com sensibilidade de cada um e com a capacidade das pessoas agirem. Tenho alguma formação que vou fazendo na área de didática, temas muito pontuais que até acho piada, mas tenho necessidade de perceber se as coisas evoluíram. Porque tudo na teoria funciona muito bem, mas depois na prática não é assim. Na questão de ser professor, eu fiz um curso porque teve de ser porque o que eu sou como professor depende muito de mim, da partilha de experiências reais e não com as teorias... Esta parte podes apagar porque estar só a falar mal das ciências ocultas é complicado (risos)!

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

O trabalho cooperativo e a supervisão entre pares, bem como a partilha de experiências são fundamentais na minha *praxis*. Com os órgãos da escola... Pouco, depende das escolas. Têm que ser muito sensibilizadas. As pessoas têm que ser responsabilizadas pelos planos de ação a que se propõem.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Em termos de formação inicial não abordei mais do que a legislação em vigor na altura. À posteriori fui fazendo alguma e conto com a minha experiência no terreno bem como com a partilha com os outros colegas. Não há fórmulas.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Inicialmente não houve. Depois, o professor vai-se adaptando, investindo ao nível pessoal. Mas também não há muita formação nesta área ou então é tudo muito teórico e vago. Eu acho que estas coisas são assim, formarmo-nos com os colegas, partilharmos experiências e conseguir trabalhar em prol dos mesmos objetivos com públicos diferentes. É também importante perceber que os alunos sentem o nosso apoio.

Professora S – Matemática

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Não. Sinto dificuldade, muitas frustrações. Nas abordagens noto que os alunos não correspondem ao que nós queremos e muitas vezes não consigo dar a volta e face à diversidade que existe por vezes a mensagem não chega a todos.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Tento mas não é fácil. Chega-se a um ponto em que em certas aulas alguns alunos ficam verdadeiramente à parte; não se consegue chegar a todos. E ainda mais na minha área que é a matemática. Não é fácil conseguir colocar todos a funcionar ao mesmo tempo. Já existe aquela sugestão natural da disciplina de matemática e... de facto ao nível lógico-matemático verifica-se que não têm preparação. Para além disso, não demonstram predisposição para estarem nas aulas.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sempre. Faço muito o trabalho a pares e de grupo por vários motivos. Primeiro porque tenho muitos alunos que não trazem material e portanto sou obrigada a constituir pares para partilharem o material. E depois tenho alunos com muitas dificuldades e não conseguindo chegar a todos tento colocar os melhores ao lado dos mais fraquinhos para estes adquirirem alguma autonomia. Trabalho com os alunos constantemente em grupo.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Acho que não. Vem no encontro do resto, das dificuldades, da estrutura.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, logo no início do ano. Para além do teste de diagnóstico da disciplina, depois há uma observação direta consistente em sala de aula. Por exemplo, temos alunos que chegaram há duas semanas da Guiné. Há que ver que tipo de ensino é que eles tinham, o tipo de base que têm. Eles estão integrados no 7º ano mas não apresentam bases para isso.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, preocupo-me sempre em adequar o trabalho às suas necessidades, tentando direcionar as temáticas para a vida comum, tornando-as o mais objetivas possível. É praticamente a matemática funcional.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

Muitas vezes as bases estão na origem do insucesso. A língua é outro dos principais obstáculos. Tenho uma aluna brasileira que entrou para o 8º ano e nós não nos conseguimos entender. Eu não percebo metade do que ela diz e este sentimento é recíproco. Não sei o que fazer...

A religião também é outro fator que afeta os alunos; por vezes trazem uns princípios diferentes e umas rotinas de casa um pouco desviantes ao funcionamento da escola.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Faço um diagnóstico inicial para poder adaptar e agir da forma mais adequada. Mas não é fácil porque na mesma turma temos realidades muito distintas. E muitas vezes, alguns alunos não vêm predispostos a falar português.

Outra realidade é a etnia cigana. É complicado porque se houver uma festa de família eles ficam logo 15 dias sem aparecer à escola. Como é que se pode compensar isto?! Logo na minha disciplina...

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, até porque se eu considerasse a assiduidade nestes alunos, como se deveria considerar, reprovavam quase de imediato. Os testes adapto quando necessário, mas é preciso ter em conta que eles estão a fazer o ensino regular e a minha disciplina é alvo de exame. Dificilmente um aluno se livra do exame do 9º ano.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Isso não sinto muito, pelo menos em sala de aula. Nesse aspeto eles já aprenderam a viver uns com os outros e com as diferenças. E até são bastante unidos, já aprenderam a respeitar-se. Às vezes população semelhante choca mais. Está controlado.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Acho que sim. Pelo menos a minha experiência leva-me para isso. Mas é um trabalho que não surge efeitos imediatos, não é?!

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sim, de uma maneira geral. Partilha de experiências de situações concretas, nem que seja de situações negativas que é para evitar certas atitudes. No início deste ano letivo, nos Conselhos de Turma, os poucos colegas que já estavam cá de anos anteriores limitavam-se a denegrir a imagem das turmas e dos alunos, causando de imediato receio e pânico entre os colegas novos. Em vez de dramatizarem podiam partilhar um pouco sobre as boas práticas em cada turma, tudo seria mais fácil.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Não sinto que exista qualquer um deles. Muito distante...

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Na minha formação inicial abordei muito pouco as políticas educativas inclusivas.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Nunca abordei a temática da interculturalidade. O único tema que ainda vai surgindo, mas mais geral, é a indisciplina.

Professora A – Coordenadora da Educação Especial

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

É. Temos recebido alguma informação e formação nesta área. Nós tivemos aqui na escola Projetos em que o ACIDI que era o Alto Comissariado para a Integração das Minorias Étnicas chegou a ter Protocolos connosco e recebemos informação dentro da temática da escola inclusiva. Na altura, quando entramos no Projeto das escolas inclusivas tinha a ver com a educação para todos e na altura havia protocolos que tinham a ver com entidades relacionados com o acolhimento de minorias étnicas e culturais e a nossa formação também passou por aí. Houve um envolvimento grande na altura.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

O trabalho direto com os alunos bem como o conhecimento do perfil e funcionalidade dos mesmos, permite-me decidir o tipo de estratégias que devo adotar, dependendo das especificidades de cada um.

A competência do professor terá de ser multidimensional, de modo a constituírem respostas efetivas de inovação curricular e pedagógica atendendo às competências dos alunos, as suas motivações e perfis de aprendizagem.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sim, claro. Esse é o objetivo primordial.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Sim. As políticas educativas em torno de uma Educação Intercultural estão desenhadas e existem. O que se verifica, por vezes, é a falta de recursos e de estrutura.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, mais até relativamente aos pais. Perceber quais os objetivos de vida que têm para os seus filhos, que perspetivas têm para eles e procurar os pontos em comum com as orientações da escola.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, sem dúvida. Este ano tenho muitos alunos de etnia cigana e tento planificar consoante as motivações deles.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

O maior obstáculo é o da língua, sem dúvida.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

A capacidade de responder adequadamente às necessidades de todos os alunos é uma tarefa difícil que exige dos professores e de toda a comunidade escolar uma reflexão muito cuidada e uma construção diária. Nos tempos que correm, dadas as rápidas e significativas transformações que atravessamos é fundamental investir e refletir sobre a nossa experiência.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim. Para além da importância do professor diversificar estratégias e atividades, de modo a ir ao encontro da diversidade dos alunos, deverá repensar os modelos de avaliação e adequá-los consoante a especificidade e competência de cada aluno.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Não posso chamar conflito, mas sim atrito entre eles que acabam por se resolver e desvanecer.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Para mim é o primeiro passo a dar.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sim, sempre. Existem sempre coisas novas e interessantes de aprender para melhorarmos a nossa atitude. Qualquer formação tem como ponto de partida a necessidade de mudança e nós estamos aqui para isso, para mudarmos. O processo de inclusão uma realidade patente nas escolas é compreensível que os professores necessitem de formação adequada e específica.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Muito importante. É a base do sucesso. Quando existe partilha de experiências e de material tudo se torna mais fácil para todos. O trabalho cooperativo diz respeito ao facto de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto, com o objetivo de alcançarem um objetivo comum. O que distingue a aprendizagem cooperativa da tradicional é a responsabilidade individual. O sentido da responsabilidade individual na procura dos objetivos do grupo envolve a responsabilidade na concretização da sua parte do trabalho e facilitação das tarefas dos outros, valorizando o seu contributo. Só é possível se de facto trabalharem em

cooperação e se forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Bem, na minha formação inicial não falei de políticas educativas inclusivas. Eu sou velhinha! (risos). Fiz o meu curso de base na época de 1974, numa altura de transição. Com as mudanças políticas surgiram também algumas na educação. Não aprendi grande coisa no Curso, pois o mesmo estava um pouco anárquico ao nível estrutural. No entanto, foi importante no sentido de nos responsabilizar pela mudança. E todos nós absorvemos esse espírito, assumimos a postura de não parar de investigar, de conhecer horizontes novos e de mudar sempre... Percebes?!

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Na altura, também não falávamos do conceito de interculturalidade. Mas a essência já existia. A emigração, por exemplo. Lembro-me, também, de participar com 18 anos, quando comecei a dar aulas, numa denominada Campanha de Alfabetização em que nós prosseguimos por várias zonas para ensinar as pessoas que se inscreviam para se alfabetizarem. Aí, começou-se a falar de cultura rural e cultura urbana... (risos).

Professora L – Educação Especial

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

- 1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?**

Sim, acho que sim. Nem que seja pela própria experiência. Porque ao nível de formação ela é muito escassa. Não há praticamente nada em termos da diversidade cultural. Nós, contamos mais com a nossa experiência pessoal do que propriamente com a teoria.

- 2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.**

Eu tento, não sei se consigo, não é?! Porque estou constantemente a lidar com a diferença e a tentar que a diferença não seja sentida e que seja diluída no meio de um universo tão grande, portanto, isso eu acho que faço todos os dias, tentar que essa diferença não seja notória.

- 3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?**

Sim, tem, sem dúvida. Eu estou a trabalhar numa Unidade de Ensino Estruturado para Perturbações do Espectro do Autismo e essa é, sem dúvida, uma das nossas estratégias visando que os nossos alunos estejam ao máximo integrados e que sejam bem aceites na turma, na comunidade, em todo o meio envolvente.

- 4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?**

Não, acho que não. Tudo o que se faz é pela nossa própria experiência.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- 1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)**

Sim, sim. Através de conversas com a família, com as pessoas que os acompanharam, com os professores.

- 2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?**

Sim, tenho alguns alunos na Unidade de origens diferentes, Brasil, Ucrânia e Roménia e, por vezes, sinto essa necessidade.

- 3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?**

Face aos alunos que tenho, o maior obstáculo que encontro é a língua (embora tenha alguns alunos não falantes) e a perceção dela por parte deles. Mas vão-se integrando.

- 4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?**

Quando recebo os alunos, a primeira coisa que faço é diagnosticar as suas necessidades, conhecê-los para depois poder conseguir chegar à ação propriamente dita, para poder intervir, para poder adaptar as práticas e as metodologias.

- 5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?**

Sim, eu acho que sim. É necessário fazer isso. Por vezes, nota-se um desfasamento grande. Deveria ser repensado tudo isso e diferenciado.

- 6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.**

Sim, de vez em quando surgem, pontualmente. Este é um Agrupamento em que existe muita diversidade e já assisti a alguns conflitos, sim, nomeadamente entre búlgaros, ciganos. Tratam-se mal... Porque existem muitos grupos, muitas diferenças e muitas rivalidades e portanto, às vezes, as coisas não são fáceis. São orientações que vêm, muitas vezes, de fora, das famílias e são complicadas de gerir e transportam esses conflitos para a escola... e que muitas vezes não têm qualquer ligação com eles diretamente.

- 7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?**

Sim, era muito bom. Para eles serem aceites e reconhecidos, porque todos eles têm valor e as culturas e todas as etnias têm os seus lados positivos. Portanto, acho que sim, que deviam ser reconhecidos e que deviam ser aceites.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

- 1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?**

Sim, acho que é extremamente importante face a esta enorme diversidade. É uma coisa que deve ser pensada e a pôr em prática. E neste Agrupamento, mais do que nunca, eu acho que isso deveria ser feito porque existem muitos alunos de várias etnias e acho que era muitíssimo bom.

- 2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?**

Não se vê muito. Houve uma altura em que nós trabalhámos aqui com um Projeto de Educação Inclusiva e os professores trabalhavam muito em parceria, assistiam a aulas uns dos outros, não no sentido de criticar mas no sentido de criar mais positivo toda a experiência que poderiam recolher daí. E houve, realmente, benefícios e foi riquíssimo. Neste momento, isso não está a acontecer. Existe pontualmente uma ou outra situação, mas são muito raras. E é pena.

3. Que percepção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Eu fiz Línguas e Literatura Moderna nos anos 80 e não, não se falava disso. Apenas, à posteriori, na minha especialização e em algumas ações de formação é que comecei a ouvir sobre isso.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não existiu. E como te disse, à posteriori também não. E é fundamental, principalmente aqui, neste Agrupamento.

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Sim, sem dúvida. Competências científicas não tenho mas acho que as competências se vão ganhando com a experiência que vamos tendo ao longo dos anos.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Eu acho que geralmente eu costumo fazer sempre uma diagnose aos alunos através do conhecimento, através de pequenas entrevistas com eles, através do dia a dia e a partir daí é que se vai conhecendo melhor qualquer um dos alunos em função desse conhecimento prévio, que se vai tendo com os vários contactos que se vai tendo com os alunos, não só na sala de aula como nos intervalos, até em atividades extras escolares, em convívios, em saídas. Eu vou adquirindo esse conhecimento e a partir daí posso adaptar as minhas atividades, as minhas práticas.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Sempre, porque os alunos são elementos de uma sociedade e o saber estar é cada vez mais importante em qualquer local em que estejamos. E estes alunos vão ser englobados, depois, numa sociedade ativa. Tendo em conta isso, é necessário, cada vez mais, trabalhar com eles esse âmbito social. Porque eles são seres sociais, não é? E como tal, este é o primeiro e basilar objetivo. Porque depois isso promove outro tipo de situações, não é? Porque quando o aluno se sente à vontade com o seu par, quando se sente à vontade no seu espaço-turma é uma mais-valia para depois estar à vontade em sociedade.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?

Em teoria, é provável que sim. Na prática, não temos tendência a sentir isso, porque... não temos conhecimentos das guidelines que existem. Não estamos preparados ao nível científico. Como tal, ou existe um bocadinho de carolice e cada um tenta fazer a sua análise empírica e a partir daí ir trabalhando ou então torna-se muito complicado porque a nível de preparação, de formação os professores têm muito pouca relativamente a isso. Portanto, em teoria, se calhar até está bem organizado, ao nível prático, depois quando vamos para o campo as coisas são diferentes, não é? O trabalho de campo é completamente feito de maneira empírica porque não temos esse tipo de formação e não nos é dada essa formação. E como tal, foi o que nós já falámos, tendo em conta que cada vez existem mais alunos com diferentes realidades culturais, cada vez se torna mais complicado trabalhar todas essas diferenças e para além disso termos depois de implementar e complementar um programa educativo em cada uma das disciplinas. Às vezes, não há tempo.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, já te falei, através de conversas, entrevistas, teste diagnóstico no início do ano... Aliás, procuro até interpolá-los no próprio intervalo. Eu paro um bocadinho e falo com eles, o próprio “Bom dia!”, “Está tudo bem?”, é importante para criar relações. No início do ano, os meus intervalos não são passados com os meus colegas, mas para estar com os meus alunos e conhecê-los melhor. Dar-lhes um pouco de atenção. Às vezes, quando estou a explicar alguma matéria, paro um bocadinho e falamos sobre exemplos do dia-a-dia, deixo-os partilhar as suas vivências e acho isso muito importante. Às vezes, falamos de pormenores vistos no dia anterior na televisão ou outros e crio debates em torno das ideias que eles têm sobre o assunto. Em função disso, nós vamos tendo conhecimento também dos seus valores, das suas ideias, das competências para depois poder adaptar o meu trabalho para o ano todo.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim. Há um conjunto de textos que são obrigatórios na minha disciplina, mas depois dentro daqueles textos eu procuro sempre escolhê-los em função dos alunos que eu tenho. Em função de tudo, da diversidade cultural, religiosa... Tudo. Quero que eles não se sintam constrangidos, quero que dêem a sua opinião sem hesitações.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

O tempo, nós estamos muito agarrados a um programa, sobretudo nesta disciplina, português, que é avaliada interna e externamente. Os alunos acabam o 3º ciclo e o Secundário com uma avaliação externa. Por vezes falta-me muito o tempo e depois o facto de existirem turmas com muitas realidades diferentes. E depois tudo isso tem de ser gerido com esta falta de tempo e com este programa tão extenso...

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

A multiplicidade é enriquecedora. Há coisas que são uma mais-valia. Não só ensinamos como também aprendemos. A nossa bagagem cultural de professor também aumenta. Tenho turmas com PLNM com várias nacionalidades, várias etnias que implicam trabalhos até muito interessantes sobre a questão do valor em função de determinada temática. É sempre enriquecedor, até mesmo para eles. Para perceberem que existe muita diversidade e para os tornar mais tolerantes em relação às diferenças a todos os níveis.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

A todos os níveis, tendo em conta essa multiculturalidade. Eu, por exemplo, tenho turmas com muitos ciganos. Eles têm valores e motivações completamente diferentes, distantes da escola. A motivação é essencial, mas não é fácil neste contexto. Dá-nos muito mais trabalho, porque eles têm uma visão completamente diferente dos objetivos de vida. Enquanto uma parte grande dos alunos têm como objetivo adquirir um grande número de competências a nível escolar para poderem adquirir outras a nível profissional, estes alunos não têm essa

visão de futuro. Por isso, torna-se muito mais complicado trabalhar com eles, motivar estes alunos. A vida dos ciganos já está organizada, programada.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Existem sempre. Nem sempre os nossos alunos, vindos de outros países, são bem acolhidos. E não são acolhidos desde a parte inicial. Existem países, por exemplo, onde a escola os inclui verdadeiramente. Eu conheço uma história de um casal que levou os filhos para a Noruega em que no primeiro ano só tiveram Língua e História do país. E a inclusão é feita nessa base, para desmistificar a barreira da língua. Muitas vezes nós rebemos alunos em que não temos qualquer tipo de conhecimento da sua língua. Se o país tiver uma língua segunda, como o inglês ou o francês, tornar-se-ia mais fácil. A barreira da língua está presente na relação do professor-aluno, o que também acontece entre pares e a situação torna-se muito mais complicada, gerando até conflitos.

Nem sempre a escola consegue receber o aluno na sua plenitude tendo em conta as diversidades culturais. E não é só a barreira da língua, é um conjunto de situações. Por exemplo, já me aconteceu na sala de aula pedir que cada um apresente a sua família e uma aluna Paquistanesa dizer-me que tem um número imenso de tios, sendo que o número de tias era um número muito superior ao dos tios. Baralha... Quando questionei-a percebi que ali o casamento tem um valor diferente. Os meus alunos romenos, por exemplo, não perceberam essa questão da poligamia. Fez-lhes confusão.

Quando tudo isto está instalado dentro da mesma sala, se não for bem gerido, bem organizado e bem explicado tendo em conta os valores pode criar barreiras e conflitos complicados dentro do grupo-turma.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Relativamente à minha disciplina eu promovo muito este tipo de trabalhos. Os alunos têm sempre vários momentos para trabalharem entre pares. Existem pares que eu permito que sejam eles a escolher mas há outros que sou eu a promover-los e quando os promovo tenho em atenção precisamente isso, ver até que ponto consigo estabelecer ali ligações que até então não existiam. Obviamente não posso obrigar a que elas aconteçam mas tentando promover para que os pares se vão conhecendo melhor tendo em conta as diversidades culturais que existem dentro da sala de aula.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sim, eu acho que é sempre importante até porque as diversidades vão sendo cada vez mais sendo uma realidade. Nós somos um país de acolhimento e por muita boa vontade que exista nós não estamos completamente preparados para lidar com estas diversidades. E muitas vezes, se calhar, é preciso haver não só um trabalho de campo mas algo científico de onde possamos partir. Ferramentas... Obviamente que cada turma é uma turma, cada especificidade é uma especificidade, mas se houver um ponto de base de onde possamos partir para depois possamos amplificar as situações é muito importante. Não podemos parar no tempo. Há 20 anos, quando eu comecei a trabalhar, era só uma situação pontual e na grande capital, hoje em dia essa diversidade nota-se em todos os pontos do país, praticamente. É cada vez mais uma constante.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

É assim, como Diretora de Turma eu sinto-me na obrigação de promover um trabalho cooperativo entre os colegas, até porque isso previne alguns problemas comportamentais na turma. Eu acho que tem de haver por parte do DT, no Conselho de Turma, uma tentativa de organização no que diz respeito à adequação e adoção de práticas o mais próximas uma das outras. Até porque os nossos alunos rapidamente questionam se houverem práticas muito diferentes e é precisamente neste tipo de turmas onde existem múltiplas práticas que os problemas comportamentais subsistem. Deverá haver uma prática comum, atendendo claro à personalidade de cada professor e aluno, Nós estamos a educar e a formar e como tal eles têm que criar rotinas, até porque depois em sociedade as coisas são estruturadas e todos aqueles que fugirem da estruturação são sempre colocados à margem e nós, como professores, não podemos permitir que isso aconteça e temos de estabelecer, logo no início, compromissos. Assim como os alunos se estruturam na turma, o grupo de professores da mesma também tem de se estruturar para poder ser enriquecedor para todos. Era bom que fosse assim.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Na minha formação inicial nunca falei de políticas educativas inclusivas. Não, de todo. Já na contínua, sim, abordei várias vezes. É a grande diferença que existe entre o paralelo da teoria e da prática. Porque é assim, nós somos preparados para situações *standard* e obviamente na prática letiva as coisas vão avançar muito mais do que aquilo que nós possamos preparar. Apesar de ter tido disciplinas de didática, as disciplinas de didática acabaram por resolver problemas na altura e nós sabemos que à frente de um grupo turma, nós temos sempre situações diferentes no dia-a-dia e temos de adequar as nossas práticas a precisamente a todas essas diversidades existentes. E, claro, que a base não é de todo suficiente para no dia-a-dia termos o suporte adequado. As formações contínuas nem sempre se adequam à realidade, pois vamos muito mais para ouvir do que para falar. A formação contínua não está muito preparada para a parte prática. Raras foram as formações que eu fiz que não tivessem muita teoria. Seria mais importante podermos ver as diversas maneiras de atuação, seria muito mais enriquecedor. Vamos à procura disso, mas acabamos por sair dessas formações com uma frustração imensa, com um amargo na boca... Vemos o tema e achamos que até vai ser interessante e depois com o decorrer da formação instala-se a deceção. E muitas vezes estas são dadas por pessoas que estão aquém da realidade do terreno, que estão muito em teoria.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Na altura não falei. Já existia esta realidade, sim. Mas coloca-se novamente esta situação, de quem nos dá as aulas não tem conhecimento do terreno nas escolas. São professores de Faculdade e que ficam por ali. Não tendo essa experiência fora não estão sensíveis a essas diferenças que tem a ver com a evolução da sociedade. Como tal, se a sociedade evoluiu, e se eles não vieram para o exterior fazer análise de campo, não têm conhecimento para nos preparar. Eu acho que as Universidades nos preparam para a parte científica, do conhecimento, mas depois no que diz respeito à prática pedagógica, sem dúvida que é ir fazendo o trabalho de campo. Passa também pela nossa sensibilidade, tem tudo a ver. Por

trás de um professor está um ser humano e como tal há determinadas barreiras que nem todos nós conseguimos ultrapassar. Temos as nossas fragilidades e nem todos estamos preparados para as expor. Nós não temos de saber tudo, certo? Mas temos a obrigação como adultos de quando não sabemos tentar procurar respostas e informarmo-nos. O resto tem a ver com a sensibilidade de cada um.

Temos de nos lembrar de uma coisa, o professor não é de todo apenas aquele que dá um determinado conjunto de informações científicas, é um ser humano que está a fazer a educação e a formação de um adolescente que está naquela fase de questionar um conjunto de situações em relação à sociedade. E, por isso, precisam de modelos fortes e somos nós que mais tempo passamos com eles, por isso somos nós que os ajudaremos na construção da identidade de cada um.

Professora M – Ciências Naturais

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

- 1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?**

Sim.

- 2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.**

Logo no início de cada ano letivo, nas reuniões de conselho de turma tento saber o máximo de informação relativamente às turmas que vou ter , depois realizo sempre avaliações diagnósticas no sentido de verificar as dificuldades sentidas, perante isto tento planificar as minhas atividades e pensar nas estratégias e nos recursos mais adequados a proporcionar um processo de ensino aprendizagem com eficiente e completo, não só a nível dos conhecimentos científicos mas sociais e afetivos, estas práticas são alteradas sempre que necessário. A nível profissional tento sempre fazer formação para melhorar as minhas competências a este nível.

- 3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?**

Sim, uma das estratégias é a utilização de trabalhos de grupo e de pares, em que os alunos são escolhidos aleatoriamente para trabalharem juntos e assim proporcionar que todos trabalhem com todos e se deem a conhecer.

- 4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?**

Acho que sim, mais difícil é perceber se todos os docentes as aplicam. Acho que a diversidade e flexibilidade já existem no currículo e são boas soluções para ultrapassar certas divergências e proporcionar uma melhor inclusão destas crianças

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- 1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)**

Sim. Sabendo que tenho alunos provenientes de outras culturas, tento recolher informações sobre eles com o/a diretor(a) de turma, colegas do conselho de turma para partilha de informações/práticas e em conversas com os próprios alunos. Para além disso sempre que necessário faço leituras sobre as problemáticas com que me vou deparando.

- 2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?**

Sim. Como já referi anteriormente, quando planifico as minhas aulas, tenho sempre em atenção os alunos que tenho, posto isto, penso nas atividades e recursos mais adequados de forma a proporcionar um processo de ensino aprendizagem com eficiente e abrangente.

3. Enuncie alguns obstáculos que experienciamos durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

O maior obstáculo talvez seja o número elevado de alunos por turma e os programas extensos, o que faz com que não se consiga diversificar mais as estratégias e proporcionar mais troca/partilha de conhecimentos/culturas entre alunos.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

É de extrema importância conhecermos a realidade e o contexto escolar onde estamos inseridos, pois de acordo com essa realidade temos que adaptar as nossas estratégias e práticas de ensino, muitas das vezes temos que as ir alterando e adequando ao longo do ano letivo de forma a conseguirmos chegar a todos os alunos de forma a proporcionar a essas crianças uma maior integração e proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais positivo e gratificante.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, obriga a adaptar os modos de avaliação. Pois perante a realidade de sala de aula que temos que adaptar todas as metodologias de ensino, logo também o tipo de avaliação que vamos utilizar.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Por vezes acontece.

Numa aula de matemática, sobre o tema “organização e tratamento de dados” os alunos tiveram que realizar um trabalho de grupo, existindo num dos grupos um aluno de etnia cigana, os alunos iniciaram o trabalho na sala de aula e tiveram que o terminar em casa para posteriormente apresentarem numa das aulas seguintes. No dia da apresentação, o grupo afirmou que o tal aluno não ia apresentar o trabalho pois não tinha participado na realização do mesmo fora da sala. Quando questionei o aluno sobre o motivo de não ter participado, este referiu que não participou porque eles foram terminar o trabalho em casa de um dos outros colegas e este lhe tinha dito que a mãe não queria ciganos lá em casa porque podia desaparecer alguma coisa.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Sim, pois muitas vezes só assim é que muitos dos alunos convivem e contactam com crianças de outras culturas, proporcionando-se então troca e partilha de saberes e culturas superando muito dos preconceitos pré existentes.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sim, sinto necessidade. Considero que todos os docentes deveriam ter formação nesta área, pois cada vez mais o nosso universo de alunos é muito diversificado culturalmente e nem sempre temos todas as competências para trabalhar com esta realidade. É verdade que procuramos fazer leituras sobre o tema, trocamos informações com colegas de trabalho, mas considero que seja insuficiente.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Por acaso tenho tido sorte por todas as escolas que tenho passado, o trabalho colaborativo e cooperativo entre colegas e mesmo com os órgãos da escola tem sido muito positivo. Sempre que necessitei de tirar alguma dúvida estiveram lá.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expectativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Ao nível da formação inicial considero não foi notório a perceção de estratégias que levassem ao cumprimento de formar profissionais habilitados para a educação inclusiva, ou não me recordo. Só posteriormente, quando comecei a trabalhar e me fui deparando com as diferentes realidades e dificuldades que me foram surgindo é que procurei e continuo a procurar formação nestas áreas para complementar a minha formação científica.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Acho que a minha formação inicial estava virada principalmente para os conhecimentos científicos que tínhamos que adquirir e pouco virado para nos dar competências pessoais no que refere ao enfrentar ou lidar com a diversidade, a desigualdade e a exclusão social. Depois quando somos lançados no mundo profissional, a forma de estar de cada um de nós faz com que nos ajustamos às realidades que vamos encontrando

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

- 1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?**

Às vezes sinto falhas, tento agir de acordo com a minha consciência, tento fazer melhor profissionalmente, como sempre e atua consoante a experiência que tenho. Infelizmente não tive formação específica para isso; o que aparece de formação complementar não me parece que seja muito útil. Teríamos de partir do geral para depois para o particular. Resumindo é de acordo com a minha experiência.

- 2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.**

Sim, acho que sim. Corresponde à verdade.

- 3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?**

Sim, prioritárias. Acho que uma boa relação de turma entre eles é meio caminho andado para um bom ambiente de trabalho, produtivo, até mesmo para a interajuda.

- 4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas?**

Não velo que isso seja efetivo, não me parece. Uma coisa são intenções e outra a prática, não é? Proclama-se que sim mas depois na prática não se verifica, de todo. Fica muito aquém.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- 1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)**

Sim, através da avaliação diagnóstica, através de conversas com eles, ver qual é o perfil do aluno, que lacunas possui, até mesmo potencialidades noutras áreas, para depois poder usar estas informações ao longo do ano.

- 2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?**

Sim, até mesmo porque nesta escola isto é transversal, é uma realidade. Nas reuniões entre professores discutimos muito isso. Estamos muito sensíveis para esta realidade, até porque aqui nesta escola não há turma que não tenha um ponto de interculturalidade e, portanto, há que pensar neles, na sua inclusão e perceber como é que eles podem ser conduzidos para o sucesso.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

Eu vou conseguindo expressar e pôr em prática a análise dos conteúdos que estão em jogo. Sou da área de Educação Visual. Aquilo que é pretendido, normalmente, consigo expressar com os alunos, até mesmo levando ao diálogo de aluno para aluno. Acho que isso é possível. O que mais me constrange é o tipo de recursos que nós poderíamos aceder, e não os temos, para trabalhar com a interculturalidade. Outro obstáculo que me deparo é a religião e que sinto que é um dos pontos que falha tendo em vista a concretização de trabalhos. Dou-te um exemplo, no Natal foi promovido um Concurso, um trabalho sobre o Postal de Natal, e houveram alunos por força de terem outra religião e mesmo por pressão dos pais, sentiram-se, de certa maneira inibidos, e não o realizaram. Deveria ter havido uma conversa impulsionada por esses pais com o Diretor de Turma. Um outro ponto que vejo é sobre o islamismo em que o contacto com as raparigas e a exposição das raparigas perante a turma é diferente e temos de ter em atenção isso. Apesar de que já há uma ocidentalização bastante acentuada.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Faço um trabalho prévio para que depois possa agir. Converso com os DT e tento saber até que ponto essas questões podem influenciar a exploração de alguns conteúdos e até mesmo a relação com eles, coisas que por vezes nem me passam pela cabeça. A minha experiência é de trinta e tal anos de ensino e só agora é que me vi nestas objeções, não é?

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Não, na minha disciplina não sinto essa necessidade. Apenas quando há a recusa de fazer trabalhos, como te mencionei atrás, é que tento perceber o porquê e aí tenho realmente de adotar outras estratégias de avaliação uma vez que tento respeitar as ideologias das diversidades existentes.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Em sala de aula tento sempre controlar, como tens apreciado durante o ano letivo. No início, com esta turma, tive, tivemos, alguns conflitos entre os alunos por causa da cor. Mas agora já se conseguiu trabalhar essa questão e, como tens visto, raramente acontecem conflitos na sala de aula. Até porque, dado o meu perfil (risos), eu não permito que tal aconteça.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Acho que sim. Convido os alunos para participar e dialogar para abrir caminhos. Tento criar um bom ambiente, tento responsabilizá-los, saber criticar na devida altura e dar umas festinhas na escola para os motivar. Esta turma, em que dás colaboração, começou muito mal, como sabes, pela heterogeneidade, muita diferença entre eles, cada um com o seu perfil e interesses e motivações e acabei por conseguir trabalhar e motivar mesmo aqueles que não estavam motivados. Houve muita evolução. Ocorre-me agora pensar em 3 ou 4 casos, em que não são alunos brilhantes mas consegui motivá-los para o trabalho. Dou-lhes liberdade para falar de tudo. A desinibição passa por promover conversas que os possa motivar, como

a gastronomia... A maior parte das vezes não fazias a mínima ideia de que prato falávamos, não é?! (risos) Pressuponho que agora todos eles vão com motivação para a sala de aula, mesmo aqueles que não gostam naturalmente da área, mas sentem-se bem na sala de aula. Raramente faltavam às minhas aulas, ao contrário do que acontecia em outras. Eu temo que seja pelos afetos, pela sensibilidade. Eles vivem realidades familiares trágicas, não têm conversas em casa, não têm afeto, atenção, enfim. Mesmo aqueles que são mais conflituosos, principalmente esses precisam de uma palavrinha, de sentir que alguém os ouve. É muito por aí...

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Nós somos muito autodidatas. Mas na prática, se a formação me tivesse sido proporcionada há mais tempo teria sido muito útil, nem que fosse mais específica, sobre as etnias que dominam e prevalecem nesta escola. As questões da religião, as maneiras culturais de viverem... O que é preciso é que todos os alunos entendam as diferenças de cada um e aprenderem a viver com elas e respeitarem-nas. Não são obrigados a prescindir delas. O que é importante é tolerar. Estou em fim de carreira, no entanto sinto necessidade de formação. Mas a formação é escassa e pouco atraente.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Eu sou muito a favor das parcerias, principalmente com aqueles colegas que estão mais adaptados e recetivos. A parceria, por vezes, é olhada como uma intromissão. Mas eu acho que é muito útil ter uma ajuda. Na primeira reunião que tivemos disse logo que não prescindia da tua colaboração! A sério, é muito gratificante. Vejo as parcerias e a ajuda de uma forma positiva. É uma prática que se requer ser mais frequente e livre. Acredito que aos poucos consigamos que se crie esse espírito, porque até aqui haver mais um professor dava ideia de que estamos a ser avaliados. Aliás, uma das questões do Plano de melhoria que estamos a fazer é tornar frequente em sala de aula a entrada de outros colegas e que seja produtivo. Por mim, as minhas portas estarão sempre abertas, não só para eu aprender como também para mostrar a minha experiência; é uma parceria.

Com os órgãos da escola sinto que há abertura e trabalho colaborativo.

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Na minha formação, na profissionalização, falei sobre as políticas educativas inclusivas, mas lá está, só no terreno é que percebemos o que realmente é a inclusão, ou melhor é no terreno que percecionamos a sua necessidade.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Não tive qualquer formação para as competências profissionais interculturais. Nem inicial nem *à posteriori*. Como te disse, a formação nesta área é escassa.

Professora Z – Educação, Desenvolvimento e História

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

- 1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no âmbito geral, possui competências globais para lidar com esta constante?**

A minha própria experiência ajuda-me a colmatar certas lacunas ao nível da diferença de etnias. Em Educação para o Desenvolvimento as temáticas são diferentes e aí confronto-me mais com a diversidade porque eles dão mais opiniões, têm o sentido crítico. Este ano, focámo-nos mais na violência do namoro e nos Direitos Humanos. No fundo são temáticas transversais à Interculturalidade.

- 2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.**

Tento, claro.

- 3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?**

Às vezes é muito difícil porque nos confrontamos com diferentes personalidades, com a própria cultura.

- 4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas**

Pouco, só se for mais a nível interno.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- 1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)**

Fazemos um teste diagnóstico, conversamos com os alunos de forma a perceber as necessidades, os hábitos, no fundo a identidade de cada um. Tive um problema com uma aluna que é muçulmana e que não come carne de porco. No refeitório tinham ordens para não servir carne de porco à aluna. No entanto, mesmo assim, coexistia uma desconfiança por parte da mãe achando que poderiam induzir a sua filha em erro e proibiu-a de comer carne. Ainda por cima a aluna não gostava de peixe. Ou seja, a menina não comia nada.

- 2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?**

Sim. Em Educação para o Desenvolvimento pude trabalhar mais a questão da diversidade cultural. É uma disciplina mais flexível. Em História, o currículo já está desenhado, no entanto, sempre que possível, promovia momentos de reflexão sobre a diversidade.

- 3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?**

Às vezes é difícil gerir tanta diversidade numa só turma. Por exemplo, a religião está muito presente. Na minha Direção de Turma existe muita multiplicidade, e observam-se comentários entre os alunos do género: “-Vai para a tua terra.”; “Vocês vêm para cá só para fazerem asneiras.” Acontece constantemente.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Sim, investigar no sentido de os conhecer para que depois possamos adotar as melhores estratégias. Mas nem sempre o fazemos, essa é a realidade.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Honestamente, não o tenho feito. As avaliações que dou já são tão simples, face à complexidade das turmas, que acho improvável que conseguisse adaptar mais...

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Há pouco dei-te o exemplo da aluna muçulmana. Os outros alunos metem-se imenso com ele e mando-a “cavar terra”.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Sim, principalmente a pares. Eu tento conversar com eles sobre as diferenças para que possam aceitá-las, mas por vezes parece que não me ouvem.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Por acaso foi uma área que nunca surgiu, mas achava interessante e favorável para nós, dada a realidade deste Agrupamento.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Eu gostava, mas não o faço regularmente. Este ano apenas trabalhei cooperativamente com a colega que está responsável pela Biblioteca, na disciplina de Educação para o Desenvolvimento. Mas normalmente não o faço, sou tímida e gosto de trabalhar sozinha. Não te sei explicar... Quanto aos órgãos da escola, sim, penso que existe um trabalho colaborativo connosco, sempre que solicitado (apenas).

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

No que diz respeito ao plano de formação inicial não me lembro de abordarmos as políticas educativas inclusivas. Em formações à posteriori, sim. Tento sempre fazer inclusão nas minhas turmas, mas nem sempre é possível.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Relativamente à minha disciplina de História debatemo-nos constantemente nas civilizações, na evolução do Homem, portanto já na minha formação inicial, ao nível científico, já falávamos, *grosso modo*, das diversidades, das várias culturas. Não obstante, foi nesta escola que me deparei com tanta diversidade ao nível cultural.

Professora E – Educação Especial

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?

Possuir como dado adquirido, não, efetivamente. Mais pela experiência. Principalmente porque estou cá há alguns anos e vou aprendendo a lidar com esta constante. Porque quando vim para cá havia muita coisa que me fugia, nomeadamente a etnia cigana e búlgaros que na altura chegaram muitos. A própria cultura... às vezes existem pequenas coisas que são importantes para entender os alunos e perceber que às vezes o enquadramento familiar leva-os a tomar certas atitudes. Uma das coisas que me lembro muito bem, e que me chocou, foi que tínhamos 3 irmãos búlgaros, um rapaz e duas raparigas, que viviam só com o pai. O rapaz não era bom na escola e reprovou duas vezes, ao contrário das irmãs que passaram sempre, até ao momento em que já estavam na situação de ultrapassar o irmão. O pai veio à escola para reprovar as filhas para que elas não passassem à frente do irmão. Claro que a escola não fez isso. Para mim isto foi um exemplo de como a cultura pode influenciar. Olha, antes de terminar o ano, esse aluno desapareceu durante 2 semanas porque foi para o país dele casar-se com uma rapariga que não conhecia. Ele ainda não tinha 18 anos. Mas era a que estava destinada desde que nasceu. No fundo é uma cultura muito parecida com a dos ciganos.

2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.

Neste momento estou na Educação Especial, mas tenho muitos anos de experiência na área da Educação Tecnológica nesta escola. Mas sim, promovo a educação inclusiva.

3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?

Agora fala-se mais na inclusão de todos, mas no fundo eu nunca fiz diferença entre os alunos. Houve uma altura, mesmo antes de se falar da inclusão dos alunos da Educação Especial, falava-se da inclusão pela cor. Mais a integração da raça cigana, da cor... era muito por aí. Não era só a Educação Especial. Existem algumas escolas que a Educação Especial ainda é um “bebezinho”; não é o caso desta escola pois temos uma coordenadora que está cá há 30 anos, portanto isso diz tudo.

Aqui cheguei a ter 7 etnias dentro da sala de aula. Foi por intuição que agi. Hoje, olho para trás e reflito que em certas situações deveria ter tomado outras medidas, dada a experiência que tenho agora... Mas enfim, vou construindo o meu conhecimento.

4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas.

Existe muita teoria... No entanto, há um desfasamento muito grande entre o que acontece no terreno e de onde saem as leis. E aí eu posso falar porque eu estive um ano destacada no serviço do Ministério (Centro de Área Educativa) onde fiquei tão desmotivada que no ano seguinte nem concorri. Via o fosso do que é a realidade e o que os serviços pensam que é a realidade. Eu bem sei que estando lá não conseguem estar nas escolas, mas há muitos professores destacados que como eu também já tinham estado nas escolas. Não há

articulação entre a realidade e a teoria. Eu senti-me um grão de areia num deserto e por mais que eu quisesse mudar não podia, não conseguia. Fiquei com alguma aversão a algumas coisas. Depois voltei à escola e pensei: Não me interessa o deserto, interessa-me sim os 5 ou 6 grãos de areia que estão à minha volta e tentá-los orientar.

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)

Sim, faço sempre um diagnóstico, perceber de onde vêm, porquê, com quem vivem. É muito importante. Há que saber se podemos comemorar as festas da religião católica, o dia do pai, da mãe (porque nem sempre os alunos têm pai ou mãe. Aliás, a continuidade do festejo do Dia da Mãe e do Pai já se começou a debater no Ministério da Educação, pela toda a diferença existente na organização social cada vez mais persistente. Ou seja, cada vez mais existem famílias monoparentais e agora até com o mesmo género e começa a ser difícil e até desfasado em algumas realidades, como nesta escola, trabalharmos estes dias. Será mais cómodo para mim saber antecipadamente de certas características e especificidades de cada aluno. Aqui, não há turma nenhuma em que não existam alunos que não tenham os seus pais presentes...

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, claro.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

A religião, por exemplo. Muitos alunos que me deparei que por causa da religião recusavam-se a fazer alguns trabalhos, como no natal, na Páscoa. Lembro-me de umas alunas filhas de um Pastor ligado a uma religião não católica que não festejavam as mesmas festas que nós. De vez em quando surgiam-me com um presente simbólico, fora de época para mim, que me ofereciam por estarem a festejar um momento deles. Isso faz parte, se coexistimos temos de nos entender.

A língua é um outro obstáculo. Tive alunos muito bons na prática, mas na teoria foi muito complicado. Adequava os testes, na base da oralidade.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

O levantamento que faço, que às vezes parece bisbilhotice, é importantíssimo para depois adequar as estratégias.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Claramente.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Isso vai sempre existindo. As situações de aquele me chamou de branco e aquele me chamou de preto... Mas também, outras diferenças emergem, como aquele chamou-se gorda, chamou-me baixa... No entanto, embora eles sejam cruéis uns com os outros penso que isso vai-se diluindo e nem sempre tem a ver com a cultura, mas mais com a faixa etária.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

É o tema da minha tese! (risos) É perceber até que ponto o trabalho colaborativo poderá ajudar nas Necessidades Educativas Especiais. Dá-me vontade de rir, porque se não tenho uma pergunta igual a essa é muito parecida! (risos) Mas ainda não consegui concluir a minha tese para te responder! (risos) Mas sim, penso que o trabalho colaborativo ajuda sempre. Eu faço essa experiência dentro da sala de aula e, se por um lado é positivo, por vezes as especificidades não se coadunam mesmo de forma a existir a tal ajuda. Mas eu acho fundamental investir no trabalho colaborativo entre os alunos. Porque se vamos continuar a fazer o grupo dos búlgaros, ou o grupo dos alunos de raça negra, ou o grupo dos ciganos ou dos brancos dentro da sala de aula porque são todos amigos e dão-se melhor uns com os outros, então vamos fazer escolas para cada um dos grupos, vamos voltar ao antigamente. E não há interculturalidade e inclusão. Olha, eu ainda frequentei o grupo de meninas na escola primária, bem como o liceu. E aconteceu uma coisa giríssima que nos ajuda a perceber este conceito de inclusão. No 1º ano da escola primária, no 1º dia entrámos e antes de nos sentarmos a nossa professora abordou uma colega nossa achando que ele era um rapaz e disse-lhe: “- Meu querido, enganaste-te. A escola dos meninos não é aqui. É a outra lá de cima do largo.” E a minha colega que parecia um rapaz respondeu-lhe prontamente: “- Eu não sou um menino, sou uma menina!”. Essa colega é uma professora de Filosofia agora e continua a ter um ar mais masculino, e eu brinco imenso com ela porque nunca mais me esqueci dessa situação! (risos) Portanto, aí já não havia inclusão; o menino não entra! (risos) Portanto, as coisas foram evoluindo nesse sentido mas ainda existem muitos estigmas. Temos o exemplo do Agrupamento vizinho que, quando pode, reencaminha todos os grupos étnicos para aqui... Há uma grande seleção... E nós estamos aqui de braços abertos para os receber, não é?!

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Neste campo não tenho grande formação. Só mesmo a própria experiência é que me guia e orienta. Acho que as escolas deveriam fornecer alguma informação sobre a interculturalidade, nomeadamente sobre as culturas que acolhe. Formações específicas, sobre a religião, a cultura, a língua. Dirigidas aos professores, aos funcionários, percebes?! Há pequenas *nuances* que, sabendo que nós deparamo-nos com realidades diferentes, alertarem-nos para certas especificidades sobre as culturas. Olha, eu tive um aluno aqui, islâmico, que chegou um dia a um teste que quase desmaiava. O aluno era muito bom, muito aplicado. Questionei-lhe. Ele respondeu que era a altura do ramadão e que não comia quase nada durante dias. Se eu soubesse teria mudado o teste para outro dia, entendes? Lá está, são estas pequenas coisas que se tornam grandes obstáculos e se nós soubéssemos com antecedência agiríamos de forma diferente.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola.

(risos) O que é que queres que eu diga mesmo?! Eu tenho um problema grave, sempre me habituei a colaborar com os meus colegas. Não sei se por via da minha disciplina que foi sempre prática, se bem que eu comecei no secundário. Eu entrei no ensino achando que não sabia nada comparativamente aos meus colegas, portanto achava que poderia sempre aprender com eles. Aprendi e habituei-me a receber e a dar aquilo que tinha para dar. É a minha forma de estar. Tive anos em que partilhei aqui a sala com colegas. Mas nem sempre me senti ajudada, percebes?!

Com os órgãos da escola... Tenho mesmo de responder a isso? Os órgãos da direção da escola, nestes últimos anos, vejo-os como colegas com quem tenho que trabalhar, da mesma forma que trabalho com os outros colegas...

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Quando eu fiz a minha formação inicial não falei em inclusão. Mas eu não posso falar de uma formação propriamente dita inicial porque eu comecei a dar aulas com o 12º ano. Depois fiz o bacharelato de secretariado. Depois juntaram as disciplinas todas na Educação Tecnológica. Mais tarde fiz, com 20 anos de ensino, fiz a profissionalização nos bancos da ESE, porque teoricamente era obrigatório e seria um passo para eu ficar efetiva. Já lá vão 12 anos e continuo contratada... Há pouco tempo, tirei a Educação Especial onde fui bombardeada com as políticas educativas inclusivas, de cariz teórico.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

Insatisfeita, sem dúvida. E mesmo *à posteriori*, a formação neste âmbito é escassa.

Professor B – Educação Física

Dimensão I – Profissional, Social e Ética

- 1. A diversidade cultural é uma real presença nesta escola. Considera que, no cômputo geral, possui competências globais para lidar com esta constante?**

Sim, de facto é uma realidade e cada vez mais intensificada. A todo o momento recebemos alunos vindo de outros países. Não é fácil responder à tua questão, pois, *grosso modo*, não posso afirmar que me sinto com competências globais para lidar com esta realidade, por falta de formação na área. Não obstante, é a minha experiência ao longo dos anos que me vai ajudando a superar as diferentes objeções que vão surgindo no dia-a-dia. E são muitas, sabes?!

- 2. Reflita, de forma crítica, sobre as suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências profissionais que promovam uma educação inclusiva.**

Olha, essa questão foca o meu objetivo basilar na minha *praxis* educativa. Não quer dizer que consiga sempre, mas os meus esforços vão no sentido de incluir todos os alunos e tratá-los de igual modo.

- 3. Dentre as estratégias que implementa, a promoção da convivência de todos os alunos com os seus pares de forma a estimular o desenvolvimento de competências de interação social tem sido objeto das suas preocupações?**

Sim, é a minha principal preocupação. Pois criando um ambiente estável e equilibrado junto do meu grupo-turma, tudo se torna mais fácil e tudo flui com naturalidade.

- 4. Considera que as políticas educativas pressupõem o desenvolvimento da Educação Intercultural nas escolas.**

Honestamente, não. Faltam *guidelines* neste âmbito, vindas de cima, primeiramente, do ME. E, conseqüentemente, implementá-las em cada Agrupamento, em cada escola, em cada grupo-turma, em cada aluno. Ou seja, do geral para o singular. Tratar o aluno como um todo, tendo em conta a sua identidade, a sua singularidade. Se pesquisarmos bem, existem orientações discutidas em Parlamento Europeu, as quais são adotadas e adequadas por vários países. Falta-nos tanto...

Dimensão II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- 1. Procura diagnosticar as necessidades específicas dos alunos provenientes de outras culturas? Através de que estratégias? (ex. conversas com os alunos, com os EE, com os seus colegas, leituras sobre o tema...)**

Sim, no início de cada ano faço sempre um diagnóstico de cada aluno, quer ao nível das competências e habilidades, pois sou professor de Educação Física, quer ao nível das suas especificidades, modos de vida, identidade. Este levantamento é crucial para que durante o decorrer do ano letivo possa adequar as estratégias, avaliações, possa entender certos comportamentos e atitudes dos alunos. Faço esse diagnóstico através da avaliação física, conversas informais com os alunos, com os DT's, pesquisei sobre as diferentes culturas que me chegam às turmas, entre outros.

2. Quando pensa nas suas planificações a questão da diversidade cultural tem sido objeto de reflexão? De que modo?

Sim, claro. Nesta escola tem mesmo de ser assim. Tenho muita consideração pelos alunos e gosto muito do que faço, por eles. Tento sempre criar relacionamentos com base na amizade, confiança e cumplicidade. Embora possas pensar que na minha disciplina não precise de contemplar a diversidade cultural nas minhas planificações, ela acontece. Dou-te um exemplo. Tenho alguns alunos muçulmanos que fazem o ramadão. Ou seja, durante esse período praticamente não comem. Não posso discutir com eles quando eles não têm energia para fazerem as atividades que proponho. Respeito, apenas. Não quer dizer que esteja de acordo, mas tenho de aceitar.

3. Enuncie alguns obstáculos que experiencia durante o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com características culturais diversas?

A religião é um dos obstáculos, como te falei anteriormente. Outro obstáculo é a língua, embora em Educação Física até nos vamos entendendo, nem que seja por gestos! Outra barreira são as motivações que, por exemplo, na etnia cigana não existem, ou seja, não têm perspetivas nenhuma académicas. E, normalmente, este modo de estar gera desmotivação e, naturalmente, leva a comportamentos menos adequados e ao insucesso.

4. De que forma é que esta nova realidade, da interculturalidade, influi na necessidade de adoção de uma metodologia de investigação-ação tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso?

Como já te falei, faço uma recolha de todos os dados importantes de cada aluno, uma recolha exaustiva. Assim, posso conhecê-los melhor e adequar as melhores estratégias a cada um. No fundo, investigo para depois poder atuar da melhor maneira, com consciência.

5. A inclusão de alunos de grupos minoritários nas salas de aula obriga a repensar a adaptação dos modos de avaliação às diferentes realidades?

Sim, sem dúvida. Anteriormente dei-te o exemplo dos muçulmanos que vivem o período do ramadão, o que me leva a repensar os modos de avaliação.

6. Existem casos de conflito entre alunos motivados pela diferença cultural? Se sim relate um que ache representativo.

Sim, bastantes. Lá está, acho que deveria haver mais sensibilização aos alunos para as diferenças, para a aceitação. Os ciganos e os búlgaros geram muitos conflitos, vindos de lá de fora, dos seus bairros, das suas famílias. E a agressividade é imensa... E a velha saga do branco e de preto, continua.

7. Considera que a promoção de processos de trabalho colaborativo entre os alunos poderá educar no âmbito da superação de preconceitos e estigma social e cultural?

Sem dúvida. Faço-o diariamente. Sem que eles se apercebam, proponho os pares e os grupos consoante a minha conveniência. Considero que é uma das práticas que mais funciona ao nível da superação de estigmas culturais.

Dimensão III – Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua

1. Quando pensa na presença da diversidade cultural nas suas turmas sente necessidade de formação nessa área para a melhoria da sua *praxis* educativa?

Sempre. Até agora apenas conto com a minha experiência pessoal e profissional para colmatar todas as objeções que surgem. A formação nesta área é escassa. Sabes, por vezes nem são apenas as práticas, mas o conhecimento específico das diversidades que nos surgem na escola. Acho que o próprio Agrupamento poderia promover algumas ações, atividades ou mostras sobre as diferentes culturas. Já ouvi um Projeto nesse sentido há uns anos atrás, mas não envolveu todo o corpo docente. E entretanto foram surgindo novas culturas na escola.

2. Aquando da adequação da sua prática profissional ao público diversificado e à resolução de conflitos, como estima o trabalho cooperativo e a supervisão entre pares? E o trabalho colaborativo com os órgãos da escola?

Importantíssimo. Não podemos, ou melhor, não devemos contar apenas com a nossa experiência. Mais importante que assistir a uma formação é a cooperação e a partilha entre colegas que vivem a mesma realidade. Mas ainda é uma utopia, pelo menos nesta escola. Os colegas fecham-se muito nas suas 4 paredes. Poderiam ser muito mais felizes, percebes?!

3. Que perceção tem sobre o seu plano de formação inicial e contínua no que concerne ao cumprimento da finalidade de formar profissionais habilitados a cumprir as expetativas em torno das políticas educativas inclusivas?

Falei alguma coisa, mas no âmbito das NEE. Agora, em formações contínuas tenho ouvido falar no conceito de inclusão de cariz global. Outra fator que acho que se deve considerar é que o professor também é um ser humano, e como tal a sensibilidade de cada um, uns mais outros menos, poderá ajudar ou desajudar na inclusão.

4. Qual o seu grau de satisfação no que diz respeito aos seus planos de formação inicial, quanto ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais, atendendo ao surgimento destas realidades?

No meu curso inicial falámos muito pouco de interculturalidade. Já se falava, nomeadamente da migração. Mas relativamente às práticas, que é o que nos interessa, não. E mesmo a contínua é muito escassa. E a que existe é paga e longe daqui. Não faço formação a pagar. Estou numa fase da minha vida profissional que me permite fazer esta escolha. Mas sim, sinto necessidade de formação na área da interculturalidade. Nesta escola todos sentimos.

Anexo 6

Análise das entrevistas aos professores do 1º ciclo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Dimensão Profissional, Social e Ética	Construção do conhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none">- Presença de competências globais- Sem formação inicial- Importância da experiência- Formação escassa	<p><i>“posso competências globais apesar da minha formação inicial não ter tido nenhuma disciplina específica sobre a Interculturalidade”</i> PF</p> <p><i>“Quando tiramos o curso não aprendemos tudo, vai sendo com a experiência que vamos adquirindo ferramentas (...)”</i> PI</p> <p><i>“Sim, mas grande parte adquirida por experiência e não por formação”</i> PG</p> <p><i>“O nível de formação é muito escassa. (...) Os problemas que vão surgindo vão-se tratando e colmatando.”</i> PN</p>
	Práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">- Falta de condições para a inclusão- Dificuldades devido às diferenças culturais- Atenção às especificidades de cada aluno- Problemas com os pais	<p><i>“Tentamos ser uma escola inclusiva, mas as condições também não ajudam a que esta seja plena. Tu já viste as instalações desta escola? São miseráveis.”</i> PI</p> <p><i>“(...) tenho sempre em consideração que os alunos são diferentes, com culturas diferentes (...)”</i> PF</p> <p><i>“(...) tentamos sempre que a riqueza que eles têm individual contribua para a sala de aula, o problema é que quando</i></p>

			<p><i>tentamos puxar por essa riqueza dá confusão e não há respeito e acaba-se por não conseguir”</i> PM</p> <p><i>“Dentro do que se pode fazer tento a inclusão ao máximo e considero ter uma sensibilidade muito grande para lidar com as especificidades constantes.”</i> PG</p> <p><i>“Ainda o meu problema maior são os pais, que qualquer coisa estão aqui, carregados de agressividade. Emana muita falta de regras, de respeito (...)”</i> PN</p>
	Promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - A convivência saudável como objetivo - Trabalhos de grupos e de pares - Estratégias tendo em conta o público-alvo - A convivência como promotora da inclusão 	<p><i>“(...) tenho como primordial objetivo o desenvolvimento das relações interpessoais e a promoção de boas práticas de convivência.”</i> PI</p> <p><i>“Tento manter um bom clima, de cooperação”</i> PN</p> <p><i>“(...) constantemente na aula de Inglês trabalhamos muito o trabalho a pares, como em termos de diálogo para eles praticarem a oralidade (...)”</i> PM</p> <p><i>“(...) tento sempre implementar estratégias tendo em conta o público-alvo que tenho à frente, não só nacionalidades diferentes como às vezes idades diferentes, objetivos de vida diferentes, culturas diferentes.”</i> PF</p> <p><i>“Vou trabalhando tendo em vista o futuro próximo, não só o agora, mas para poderem estar tranquilamente uns com os outros.”</i> PG</p>

	Compromisso com a escola e intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de preparação para a interculturalidade - Necessidade de desenvolvimento de políticas consistentes - Desfasamento legal da realidade - Esforços ao nível local 	<p><i>“(...) acho que a maioria das escolas não estão preparadas para uma educação intercultural.” PF</i></p> <p><i>“Neste momento há tanta coisa que ficamos desorientados sobre quais são as orientações e o que está preconizado.” PM</i></p> <p><i>“O programa, a forma como o ensino está estruturado não está organizado para as minorias, está organizado para as massas.” PG</i></p> <p><i>“Agora nós, Agrupamento, vamos promovendo umas atividades mais no âmbito da (...) promoção das culturas existentes.” PI</i></p> <p><i>“Quem está lá em cima, não tem noção da realidade. Até quem está aqui ao lado não tem perceção” PN</i></p>
Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	Diagnóstico de especificidades de alunos multiculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da realização de um diagnóstico - Diagnóstico de hábitos culturais 	<p><i>“Sim, até porque existem certas comemorações que eu tenho de contornar.” PN</i></p> <p><i>“A partir desta avaliação (diagnóstico) consigo perceber que são diferentes, que vêm de outros países, que têm outras culturas e penso em adequações.” PF</i></p> <p><i>“Sim, sobre a cultura deles. Depois depende também de outros fatores. Algumas culturas já estão mais enraizadas que outras, a etnia cigana, os romenos, por exemplo” PM</i></p>

			<p><i>“Sim, sempre. No entanto nem sempre cumprio as planificações das aulas.” PI</i></p> <p><i>“Quando pego numa turma, no início do ano, inicialmente fazemos um teste diagnóstico ao nível dos conhecimentos” PG</i></p> <p><i>“Depois, tento perceber o social, os hábitos de cada um, os costumes, de onde provêm” PG</i></p>
	Principais obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Barreira linguística - Predisposição para aprender - Gestão da diferença - Religião 	<p><i>“A barreira linguística é um obstáculo, embora eles tenham a disciplina de Português Língua Não Materna.” PF</i></p> <p><i>“(…) quando eles não conhecem a tua língua são muito desconfiados e ficam sempre com o pé atrás (…)” PG</i></p> <p><i>“Língua, sem dúvida. Predisposição para aprender também.” PI</i></p> <p><i>“A religião é outro obstáculo.” PM</i></p> <p><i>“A religião, como te falei. A língua também é uma barreira que se verifica.” PN</i></p>
	Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de uma metodologia de investigação-ação - Importância do acolhimento - Necessidade de mais formação - Readaptação dos modos de avaliação 	<p><i>“É necessário, é fundamental agir e preparar uma forma de acolhimento para quando os alunos chegam.” PG</i></p> <p><i>“Tem de haver uma investigação no sentido de fazer um levantamento sobre a cultura deles para depois passarmos à prática, à ação.” PI</i></p>

			<p><i>“Nós deveremos estar sempre em permanente atualização e formação, mas não temos as condições reunidas” PF</i></p> <p><i>“Por vezes tenho de recorrer à avaliação oral quando percebo que um dado aluno não consegue realizar a avaliação escrita mas que tem apetência para a oralidade.” PN</i></p> <p><i>“Muitas vezes não posso cumprir o programa que estava delineado por causa dos obstáculos” PM</i></p>
	Conflitos devido a multiculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Choques culturais - Influência da personalidade - Cultura de género - Fatores religiosos - Violência e agressividade 	<p><i>“Acontecem choques culturais pelas diferenças que apresentam entre si, pela religião, gastronomia e/ou hábitos alimentares” PF</i></p> <p><i>“Penso que eles são cruéis mas pelos traços de personalidade, pelas coisas que fazem ou pela maneira que fazem determinadas coisas” PM</i></p> <p><i>“(…) nas culturas dos búlgaros e dos ciganos a mulher é para trabalhar em casa e o homem é que tem um emprego. Por vezes, chegam a ser um pouco machistas com as colegas.” PI</i></p> <p><i>“(…) dois alunos, um cigano e outro branco, entraram em conflito. O pai do aluno cigano foi à escola, junto com a sua comunidade, e discutiu. Agem sempre de uma forma agressiva” PG</i></p> <p><i>“(…) o meu problema maior foca-se nos meus 4 ciganos. (...) São muito agressivos, já me</i></p>

			<i>magooaram, já foram expulsos, mas nada resultou” PN</i>
	Importância da cooperação para mitigar conflitos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Valor de todas as culturas - Promoção do intercâmbio cultural - Combater o preconceito e o estigma social - Importância da gestão de conflito - Trabalhos de grupo podem gerar mais conflito 	<p><i>“Sem dúvida. Um dia destes um aluno meu teve uma abordagem um pouco xenófoba. Estávamos a falar de leis e ele disse que quem roubava eram os pretos” PI</i></p> <p><i>“Junto-os para que o bom aluno ajude aquele que tem mais dificuldades, consoante a cor porque eles são muito cruéis e racistas. Portanto, eu tento diluir isto (...)” PG</i></p> <p><i>“Antes de avançar para este trabalho colaborativo entre alunos, deveríamos pensar primeiro em trabalhar a gestão de conflitos, dada a diferença cultural” PF</i></p> <p><i>“Não, honestamente. Já existem bastantes conflitos, bastante confusão. Quando o faço gera ainda mais confusão” PN</i></p>
Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua	Necessidade de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da formação - Falta de formação sobre interculturalidade - Importância da prática 	<p><i>“Eu sou muito a favor de que as formações deveriam ser feitas nas interrupções.” PG</i></p> <p><i>“Sinto necessidade, mas tal como temos estado a falar tem de ser uma formação geral. Não poderá ser específica para trabalhar, por exemplo, com apenas um tipo de registo cultural” PF</i></p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Importância da troca de experiências - Interculturalidade como projeto escolar 	<p><i>“(...) talvez fizesse bem tomar conhecimento de outras competências” PM</i></p> <p><i>“É baseado na minha experiência que vou adaptando as práticas. Porque não há receita, por muita formação que tenhamos” PN</i></p> <p><i>“Um dos projetos dessa escola era a interculturalidade e portanto a formação nessa área deveria ser constante.” PI</i></p>
	Trabalho cooperativo com os pares/órgãos da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da partilha de experiências sobre diferentes culturas - Importância da cooperação entre pares - Cooperação versus monodocência - Inexistência de cooperação 	<p><i>“Vou sentindo isso pelo grupo que está incluído na Língua Portuguesa Não Materna que faz imenso trabalho para expor as realidades e as culturas dos outros; semanas temáticas no refeitório” PM</i></p> <p><i>“A partilha de experiências é fundamental. Eu não sou nada a favor da monodocência, mas sim do trabalho coadjuvado” PG</i></p> <p><i>“ (...) existem alguns colegas que de facto ajudam e sinto cooperação. Mas existem colegas que não gostam de partilhar. Trabalham sozinhos.” PN</i></p> <p><i>“Eu não sinto que esta atitude aconteça, nem tão pouco sinto receptividade por parte dos órgãos de gestão” PF</i></p> <p><i>“O trabalho cooperativo e a supervisão entre pares é, a meu ver, importantíssimo, pois a partir dele podemos construir o nosso conhecimento e melhorar as nossas práticas.” PI</i></p>

	Desenvolvimento de competências profissionais inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação inicial - Formação limitada - Importância da formação inicial na área da inclusão - Importância da formação contínua 	<p><i>“(...) na minha formação inicial não tive qualquer disciplina que abordasse as políticas educativas inclusivas.” PF</i></p> <p><i>“Não tive formação ao nível de inclusão; só futuramente como formação contínua.” PI</i></p> <p><i>“Falávamos da inclusão no que diz respeito apenas às NEE.” PM</i></p> <p><i>“Inicialmente falava-se na inclusão apenas dos NEE e depois quando se verificou a constante da diversidade é que se amplificou o conceito de inclusão” PG</i></p> <p><i>“(...) a inclusão deverá ser contemplada em todos os cursos de formação de professores.” PF</i></p> <p><i>“Só a nossa prática é que nos ensina. À posteriori, em formações, fui falando, sim, das políticas inclusivas.” PN</i></p>
	Desenvolvimento de competências profissionais interculturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação inicial - Interculturalidade como área de investigação - Atualidade do tema 	<p><i>“Não me recordo de falar da interculturalidade. (...) Ao nível de formação nesta área existe escassez” PN</i></p> <p><i>“Não tive qualquer unidade curricular nesta dimensão.” PI</i></p> <p><i>“Não obtive qualquer formação e desenvolvimento ao nível das competências profissionais interculturais”</i></p> <p><i>“Não me lembro de alguma vez ter falado da interculturalidade. Também acho que este panorama é mais atual, pelo menos este boom de culturas.” PM</i></p>

			<i>“Por acaso até falei. O meu trabalho final de curso tem a ver com isso, com a integração de cultura, de costumes e tradições na escola.”</i> PG
--	--	--	--

De seguida apresentamos a grelha de codificação da análise das entrevistas dos professores do terceiro ciclo.

Análise das entrevistas dos professores do 3º ciclo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Dimensão Profissional, Social e Ética	Construção do conhecimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da experiência - Importância da formação - Escassez de formações na área - Falta de competências 	<p><i>“(…) basicamente, a minha experiência profissional tem sido em contexto intercultural”</i> PPG</p> <p><i>“(…) é a minha experiência ao longo dos anos que me vai ajudando a superar as diferentes objeções que vão surgindo no dia-a-dia”</i> PB</p> <p><i>“(…) as competências se vão ganhando com a experiência que vamos tendo ao longo dos anos.”</i> PGr</p> <p><i>“A minha própria experiência ajuda-me a colmatar certas lacunas ao nível da diferença de etnias.”</i> PEd</p> <p><i>“Possuir como dado adquirido, não, efetivamente. Mais pela experiência.”</i> PE</p> <p><i>“Nem que seja pela própria experiência. Porque ao nível</i></p>

			<p><i>de formação ela é muito escassa” PL</i></p> <p><i>“Infelizmente não tive formação específica para isso (...)” PNu</i></p> <p><i>“Temos recebido alguma informação e formação nesta área” PA</i></p> <p><i>“Sinto dificuldade, muitas frustrações” PS</i></p>
	Práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da inclusão - Falta de condições para a inclusão - Utilização do inglês - Importância do diagnóstico - Atenção às especificidades de cada aluno - Formações 	<p><i>“(...) estou constantemente a lidar com a diferença e a tentar que a diferença não seja sentida e que seja diluída” PL</i></p> <p><i>“Tento mas não é fácil. Chega-se a um ponto em que em certas aulas alguns alunos ficam verdadeiramente à parte” PS</i></p> <p><i>“Testes adaptados em Inglês por exemplo.” PPG</i></p> <p><i>“(...) eu costumo fazer sempre uma diagnose aos alunos através do conhecimento, através de pequenas entrevistas com eles” PGr</i></p> <p><i>“(...) realizo sempre avaliações diagnósticas no sentido de verificar as dificuldades sentidas” PMr</i></p> <p><i>“O trabalho direto com os alunos (...) permite-me decidir o tipo de estratégias que devo adotar, dependendo das especificidades de cada um.” PA</i></p> <p><i>“A nível profissional tento sempre fazer formação para</i></p>

			<p><i>melhorar as minhas competências a este nível.”</i> PMr</p> <p><i>“(…) os meus esforços vão no sentido de incluir todos os alunos e tratá-los de igual modo.”</i> PB</p>
	Promoção da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - A convivência saudável como objetivo - A convivência como meio de inclusão - Trabalhos de grupos e de pares - Dificuldades de convívio devido às diferenças culturais 	<p><i>“Ao nível funcional, nos trabalhos de Laboratório, promovo a interação social.”</i> PPG</p> <p><i>“Trabalho com os alunos constantemente em grupo.”</i> PS</p> <p><i>“(…) uma das estratégias é a utilização de trabalhos de grupo e de pares, em que os alunos são escolhidos aleatoriamente para trabalharem juntos”</i> PMr</p> <p><i>“(…) uma boa relação de turma entre eles é meio caminho andado para um bom ambiente de trabalho”</i> PNu</p> <p><i>“Sempre, porque os alunos são elementos de uma sociedade e o saber estar é cada vez mais importante em qualquer local em que estejamos. E estes alunos vão ser englobados, depois, numa sociedade ativa”</i> PGr</p> <p><i>“Às vezes é muito difícil porque nos confrontamos com diferentes personalidades, com a própria cultura.”</i> PEd</p> <p><i>“(…) criando um ambiente estável e equilibrado junto do meu grupo-turma, tudo se torna mais fácil e tudo flui com naturalidade.”</i> PB</p>

	Compromisso com a escola e intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de desenvolvimento de políticas consistentes - Desfasamento legal da realidade - Falta de <i>guidelines</i> - Esforços e iniciativas ao nível de agrupamento - Questão dos refugiados 	<p><i>“As políticas educativas em torno de uma Educação Intercultural estão desenhadas e existem. O que se verifica, por vezes, é a falta de recursos e de estrutura.”</i> PA</p> <p><i>“Acho que não. Vem no encontro do resto, das dificuldades, da estrutura.”</i> PS</p> <p><i>“Em teoria, é provável que sim. Na prática, não temos tendência a sentir isso, porque... não temos conhecimentos das <i>guidelines</i> que existem.”</i> PGr</p> <p><i>“Honestamente, não. Faltam <i>guidelines</i> neste âmbito, vindas de cima, primeiramente, do ME.”</i> PB</p> <p><i>“Não vejo que isso seja efetivo, não me parece. Uma coisa são intenções e outra a prática (...)”</i> PNu</p> <p><i>“Existe muita teoria... No entanto, há um desfasamento muito grande entre o que acontece no terreno e de onde saem as leis”</i> PE</p> <p><i>“Não, acho que não. Tudo o que se faz é pela nossa própria experiência.”</i> PL</p> <p><i>“Não, de longe. Como já te disse, o sistema de ensino deveria contemplar esta</i></p>

			<i>multiplicidade tal como fez agora com os refugiados” PPG</i>
Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	Diagnóstico de especificidades de alunos multiculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da realização de um diagnóstico - Diagnóstico de hábitos culturais - Influência da diversidade cultural na planificação das aulas - Diagnóstico junto dos pais - Influência das diferentes culturas na planificação das aulas 	<p><i>“Sim, faço sempre um diagnóstico, perceber de onde vêm, porquê, com quem vivem” PE</i></p> <p><i>“Há que saber se podemos comemorar as festas da religião católica, o dia do pai, da mãe” PE</i></p> <p><i>“Para além da questão da língua, tento perceber as suas origens, hábitos e outros” PPG</i></p> <p><i>“Para além do teste de diagnóstico da disciplina, depois há uma observação direta consistente em sala de aula” PS</i></p> <p><i>“Sim, no início de cada ano faço sempre um diagnóstico de cada aluno, quer ao nível das competências e habilidades (...) quer ao nível das suas especificidades, modos de vida, identidade” PB</i></p> <p><i>“Sim, sem dúvida. Este ano tenho muitos alunos de etnia cigana e tento planificar consoante as motivações deles.” PA</i></p> <p><i>“Sim, mais até relativamente aos pais. Perceber quais os objetivos de vida que têm para os seus filhos (...)” PA</i></p> <p><i>“Sim, tenho alguns alunos na Unidade de origens diferentes, Brasil, Ucrânia e Roménia e, por vezes, sinto essa necessidade.” PL</i></p>

			<p><i>“(...) eu procuro sempre escolhê-los [textos] em função dos alunos que eu tenho. Em função de tudo, da diversidade cultural, religiosa.” PGr</i></p> <p><i>“(...) quando planejo as minhas aulas, tenho sempre em atenção os alunos que tenho.” PMr</i></p> <p><i>“Nesta escola tem mesmo de ser assim. Tenho muita consideração pelos alunos e gosto muito do que faço, por eles” PB</i></p>
	Principais obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> - Barreira linguística - Falta de Bases - Religião - Gestão da diferença - N° de alunos - Programas - Falta de recursos - Falta de motivação 	<p><i>“Língua como barreira principal” PPG</i></p> <p><i>“Muitas vezes as bases estão na origem do insucesso. A língua é outro dos principais obstáculos.” PS</i></p> <p><i>“A religião, por exemplo. Muitos alunos que me deparei que por causa da religião recusavam-se a fazer alguns trabalhos, como no Natal, na Páscoa.” PE</i></p> <p><i>“(...) a religião está muito presente. (...) observam-se comentários entre os alunos do género: “-Vai para a tua terra.”; “Vocês vêm para cá só para fazerem asneiras.”” PEd</i></p> <p><i>“O maior obstáculo talvez seja o número elevado de alunos por turma e os programas extensos, o que faz com que não se consiga diversificar mais as estratégias” PMr</i></p>

			<p><i>“O tempo, nós estamos muito agarrados a um programa”</i> PGr</p> <p><i>“O que mais me constrange é o tipo de recursos que nós poderíamos aceder, e não os temos, para trabalhar com a interculturalidade”</i> PNu</p> <p><i>“Outra barreira são as motivações que, por exemplo, na etnia cigana não existem, ou seja, não têm perspectivas nenhuma acadêmicas.”</i> PB</p>
	Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de uma metodologia de investigação-ação - Importância do acolhimento - Necessidade de mais formação - Readaptação dos modos de avaliação - Atenção às especificidades dos alunos 	<p><i>“(…) a primeira coisa que faço é diagnosticar as suas necessidades (...) para depois poder conseguir chegar à ação propriamente dita”</i> PL</p> <p><i>“Faço um diagnóstico inicial para poder adaptar e agir da forma mais adequada. Mas não é fácil porque na mesma turma temos realidades muito distintas.”</i> PS</p> <p><i>“A questão dos testes em inglês, por exemplo.”</i> PPG</p> <p><i>“Sim, até porque se eu considerasse a assiduidade nestes alunos, como se deveria considerar, reprovavam quase de imediato”</i> PS</p> <p><i>“A todos os níveis, tendo em conta essa multiculturalidade. Eu, por exemplo, tenho turmas com muitos ciganos. Eles têm valores e motivações completamente diferentes, distantes da escola”</i> PGr</p> <p><i>“Para além da importância do professor diversificar</i></p>

			<p><i>estratégias e atividades (...) deverá repensar os modelos de avaliação e adequá-los consoante a especificidade e competência de cada aluno.”</i> PA</p>
	Conflitos devido a multiculturalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Choques culturais - Violência e agressividade - Isolamento - Racismo - Exemplos de boa coabitação 	<p><i>“(...) já assisti a alguns conflitos, sim, nomeadamente entre búlgaros, ciganos. Tratam-se mal”</i> PL</p> <p><i>“Existem certos hábitos, como as questões de higiene, corporais que por vezes provocam choques. Nem sempre os acolhem da melhor forma e por vezes verifica-se a questão do bullying ou isolamento”</i> PPG</p> <p><i>“Nem sempre a escola consegue receber o aluno na sua plenitude tendo em conta as diversidades culturais”</i> PGr</p> <p><i>“No início, com esta turma, tive, tivemos, alguns conflitos entre os alunos por causa da cor.”</i> PMr</p> <p><i>“(...) o exemplo da aluna muçulmana. Os outros alunos metem-se imenso com ele e mando-a “cavar terra”.PEd</i></p> <p><i>“Os ciganos e os búlgaros geram muitos conflitos, vindos de lá de fora, dos seus bairros, das suas famílias. E a agressividade é imensa... E a velha saga do branco e de preto, continua (...)”</i> PB</p>

			<p><i>“Isso não sinto muito, pelo menos em sala de aula. Nesse aspecto eles já aprenderam a viver uns com os outros e com as diferenças” PS</i></p>
	<p>Importância da cooperação para mitigar conflitos interculturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valor de todas as culturas - Promoção do intercambio cultural - Combater o preconceito e o estigma social - Aceitação das diferenças 	<p><i>“Sim, era muito bom. Para eles serem aceites e reconhecidos, porque todos eles têm valor e as culturas e todas as etnias têm os seus lados positivos” PL</i></p> <p><i>“Para mim é o primeiro passo a dar.” PA</i></p> <p><i>“Mas eu acho fundamental investir no trabalho colaborativo entre os alunos. Porque se vamos continuar a fazer o grupo dos búlgaros, ou o grupo dos alunos de raça negra, ou o grupo dos ciganos ou dos brancos dentro da sala de aula porque são todos amigos e dão-se melhor uns com os outros, então vamos fazer escolas para cada um dos grupos, vamos voltar ao antigamente” PE</i></p> <p><i>“Acho que sim. Convido os alunos para participar e dialogar para abrir caminhos. Tento criar um bom ambiente, tento responsabilizá-los, saber criticar na devida altura e dar umas festinhas na escola para os motivar.” PNu</i></p> <p><i>“(…) mas tentando promover para que os pares se vão conhecendo melhor tendo em</i></p>

			<p><i>conta as diversidades culturais que existem dentro da sala de aula.” PGr</i></p> <p><i>“Sim, pois muitas vezes só assim é que muitos dos alunos convivem e contactam com crianças de outras culturas (...) superando muito dos preconceitos pré-existentes.” PMr</i></p> <p><i>“Eu tento conversar com eles sobre as diferenças para que possam aceitá-las, mas por vezes parece que não me ouvem.” PEd</i></p>
Desenvolvimento e Formação Profissional Contínua	Necessidade de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Professores autodidatas - Falta de formação sobre interculturalidade - Importância da prática - Importância da troca de experiências - Importância da formação na área - A diversidade cultural como uma realidade 	<p><i>“Nós somos muito autodidatas. Mas na prática, se a formação me tivesse sido proporcionada há mais tempo teria sido muito útil (...)” PNu</i></p> <p><i>“Eu sou um pouco suspeito porque acabo por auto formar-me.” PPG</i></p> <p><i>“Acho que as escolas deveriam fornecer alguma informação sobre a interculturalidade, nomeadamente sobre as culturas que acolhe” PE</i></p> <p><i>“A formação nesta área é escassa. Sabes, por vezes nem são apenas as práticas, mas o conhecimento específico das diversidades que nos surgem na escola.” PB</i></p> <p><i>“(...) neste Agrupamento, mais do que nunca, eu acho que isso deveria ser feito [formações] porque existem muitos alunos de várias etnias e acho que era muitíssimo bom.” PL</i></p>

			<p><i>“O processo de inclusão uma realidade patente nas escolas é compreensível que os professores necessitem de formação adequada e específica.” PA</i></p> <p><i>“Em vez de dramatizarem (os outros professores) podiam partilhar um pouco sobre as boas práticas em cada turma, tudo seria mais fácil.” PS</i></p> <p><i>“Sim, eu acho que é sempre importante até porque as diversidades vão sendo cada vez mais sendo uma realidade.” PGr</i></p> <p><i>“ (...) todos os docentes deveriam ter formação nesta área, pois cada vez mais o nosso universo de alunos é muito diversificado culturalmente e nem sempre temos todas as competências para trabalhar com esta realidade.” PMr</i></p>
	Trabalho cooperativo com os pares/órgãos da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da partilha de experiências sobre diferentes culturas - Importância da cooperação entre pares - Cooperação versus monodocência - Inexistência de cooperação 	<p><i>“O trabalho cooperativo e a supervisão entre pares, bem como a partilha de experiências são fundamentais na minha praxis” PPG</i></p> <p><i>“Muito importante. É a base do sucesso. Quando existe partilha de experiências e de material tudo se torna mais fácil para todos.” PA</i></p> <p><i>“Assim como os alunos se estruturam na turma, o grupo de professores da mesma também tem de se estruturar para poder ser enriquecedor</i></p>

			<p><i>para todos. Era bom que fosse assim.” PGr</i></p> <p><i>“(…) o trabalho colaborativo e cooperativo entre colegas e mesmo com os órgãos da escola tem sido muito positivo.” PMr</i></p> <p><i>“Mais importante que assistir a uma formação é a cooperação e a partilha entre colegas que vivem a mesma realidade. Mas ainda é uma utopia, pelo menos nesta escola. Os colegas fecham-se muito nas suas 4 paredes” PB</i></p> <p><i>“(…) sou tímida e gosto de trabalhar sozinha. Não te sei explicar... Quanto aos órgãos da escola, sim, penso que existe um trabalho colaborativo connosco, sempre que solicitado” PEd</i></p> <p><i>“Não sinto que exista qualquer um deles. Muito distante...” PS</i></p>
	Desenvolvimento de competências profissionais inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formação inicial - Formação limitada - Importância da formação contínua - Desfasamento teoria/prática - Importância da experiência 	<p><i>“Em termos de formação inicial não abordei mais do que a legislação em vigor na altura” PPG</i></p> <p><i>“Na minha formação inicial abordei muito pouco as políticas educativas inclusivas.” PS</i></p> <p><i>“Não aprendi grande coisa no Curso, pois o mesmo estava um pouco anárquico ao nível estrutural. No entanto, foi importante no sentido de nos responsabilizar pela mudança.” PA</i></p>

			<p><i>“Falei alguma coisa, mas no âmbito das NEE. Agora, em formações contínuas tenho ouvido falar no conceito de inclusão de cariz global.” PB</i></p> <p><i>“À posteriori fui fazendo alguma e conto com a minha experiência no terreno bem como com a partilha com os outros colegas” PPG</i></p> <p><i>“Apenas, à posteriori, na minha especialização e em algumas ações de formação é que comecei a ouvir sobre isso.” PL</i></p> <p><i>“Na minha formação inicial nunca falei de políticas educativas inclusivas. Não, de todo. Já na contínua, sim, abordei várias vezes.” PGr</i></p> <p><i>“A formação contínua não está muito preparada para a parte prática. Raras foram as formações que eu fiz que não tivessem muita teoria. Seria mais importante podermos ver as diversas maneiras de atuação, seria muito mais enriquecedor” PGr</i></p> <p><i>“(…) só no terreno é que percebemos o que realmente é a inclusão, ou melhor é no terreno que percecionamos a sua necessidade.” PNu</i></p>
	Desenvolvimento de competências profissionais interculturais	<p>- Falta de formação inicial</p> <p>- Falta de formação contínua</p>	<p><i>“Inicialmente não houve. Depois, o professor vai-se adaptando, investindo ao nível pessoal (...)” PPG</i></p> <p><i>“Nunca abordei a temática da interculturalidade.” PS</i></p>

		<p>- Importância da experiência</p> <p>- Atualidade do tema</p> <p>- Desfasamento teoria/prática</p>	<p><i>“Não existiu. E como te disse, à posteriori também não. E é fundamental (...)”</i> PA</p> <p><i>“Não tive qualquer formação para as competências profissionais interculturais. Nem inicial nem à posteriori.”</i> PNu</p> <p><i>“Insatisfeita, sem dúvida. E mesmo à posteriori, a formação neste âmbito é escassa.”</i> PE</p> <p><i>“Na altura, também não falávamos do conceito de interculturalidade. Mas a essência já existia. A emigração, por exemplo.”</i> PA</p> <p><i>“(...) quem nos dá as aulas não tem conhecimento do terreno nas escolas. São professores de Faculdade e que ficam por ali. Não tendo essa experiência fora não estão sensíveis a essas diferenças que tem a ver com a evolução da sociedade”</i> PGr</p> <p><i>“Acho que a minha formação inicial estava virada principalmente para os conhecimentos científicos que tínhamos que adquirir [e pouco virado para a realidade]”</i> PMr</p> <p><i>“Mas sim, sinto necessidade de formação na área da interculturalidade. Nesta escola todos sentimos.”</i> PB</p>
--	--	--	--

Anexo 7

Guião de Entrevista de *Focus Group* aos alunos das Turmas selecionadas

- Interpretar a perceção que os alunos entrevistados têm em relação à escola e seus intervenientes;
- Reconhecer sentimentos de pertença em relação ao seu grupo de origem Vs grupo de outras culturas;
- Conhecer as relações e o grau de interação em contextos de diversidade cultural;

DIMENSÕES	Questões
Construção da Identidade Pessoal	<div>1. Onde nasceram?</div> <div>2. Têm alguma ligação com o local onde nasceram?</div> <div>3. Porque vieram para Portugal?</div> <div>4. Qual a origem dos vossos pais?</div>
Interação em contextos de diversidade cultural	<div>5. Como se sentem ao lidar com colegas de “outras culturas”?</div> <div>6. Sentem que são tratados de forma diferente pelos vossos outros colegas de outras culturas?</div> <div>7. Têm amigos de diferentes culturas?</div> <div>8. Quais os aspetos da vossa cultura que gostariam de partilhar com os vossos colegas?</div>

Expetativas sobre a escola e intervenientes	<p>9. Como se sentem quando vêm para a escola?</p> <p>10. O que é que vocês pensam sobre a vossa escola?</p> <p>11. Sentem que são importantes na vossa escola? Porquê?</p> <p>12. Sentem que são tratados de forma diferente pelos professores por serem de culturas diferentes?</p> <p>13. Em casa, costumam falar da escola?</p> <p>14. O que gostariam que mudasse na vossa escola?</p>
--	---

Anexo 8

Focus Group aos Alunos da turma do 1º Ciclo

- Alunos entrevistados:

Ano: 3º ano

Total de alunos participantes: 5

Idades: entre 9 e 13 anos

Naturalidade: Portugal, Guiné, Ucrânia, Síria e etnia cigana.

Dimensão I – Construção da Identidade Pessoal

Onde nasceram?	Têm alguma ligação com o local onde nasceram?	Porque vieram para Portugal?	Qual a origem dos vossos pais?
“Eu nasci em Lisboa”.	“Sim, sou de cá, tenho a minha família comigo, menos o meu pai que batia na minha mãe e está preso”.	“Saímos de casa, morávamos em Lisboa. Fugimos do meu pai para aqui mas ele encontrou-nos. Foi complicado...”.	“Portugueses. Não vejo o meu pai há muito tempo... Mas não quero saber...”.
“E eu nasci na Guiné”.	“Tenho os meus avós e a minha irmã mais velha na Guiné. Não voltei lá, pois as viagens são muito caras. Mas gostava muito de os ir visitar”.	“Vim com a minha mãe. Sou cega e viemos para Portugal para procurar tratamentos hospitalares para o meu problema. A minha mãe trabalha muito”.	“Não conheço o meu pai. A minha mãe diz que ele morreu, mas acho que nos abandonou quando eu nasci... A minha mãe nasceu na Guiné. Tenho lá a minha avó e o meu avô está cá connosco. Eles estão separados”.
“Ucrânia”.	“Vim para cá com a minha mãe. O meu pai já cá estava a trabalhar. Na Ucrânia era professor mas agora aqui está nas obras. Tenho os meus avós lá”.	“Os meus pais não arranjavam trabalho e o meu pai veio para Portugal. Passados dois anos viemos nós”.	“Os meus pais são Ucrânicos”.
“Eu vim da Síria este ano. Nasci lá”.	“Sim, tenho os meus avós. Gostava que eles viessem	“Viemos para pedir ajuda, uma casa, trabalho para os	“São sírios, os dois”.

	para cá... Tenho saudades, professora”.	meus pais e escola para mim e para a minha irmã”.	
“Professora, eu sou cigano. Não sei bem onde nasci, sei que foi em casa”.	“Não sei... Eu estou com a minha mãe, pois ela diz que fugiu do acampamento pois não gostava do meu pai. Foi obrigada a casar. Conheceu um homem branco... É o meu padrasto”.		“São ciganos”.

Dimensão II – Interação em contextos de diversidade cultural

Como se sentem ao lidar com colegas de “outras culturas”?	Sentem que são tratados de forma diferente pelos vossos outros colegas de outras culturas?	Têm amigos de diferentes culturas?	Quais os aspetos da vossa cultura que gostariam de partilhar com os vossos colegas?
“Eu gosto deles. Por vezes até me ensinam coisas novas. Eu ajudo-os porque eles não falam muito bem português”.		“Sim, aqui na nossa escola temos muitos colegas que vieram de outros países e têm cores diferentes. É tranquilo!”	“Sei lá... Comida, festas, música...”
“Bem. Eu já cá estou há muito tempo. Quando eles chegam, que chegam durante todo o ano, tento brincar com eles, apesar de ser cega...”	“Não, às vezes chateiam-me. Chamam-me cabeça de abóbora, mas eu também lhes chamo nomes!”	“Sim, dou-me bem com todos”.	“A minha mãe faz comida muito boa e eles não conhecem. Já os convidei para virem a minha casa comer Caldo de Mancarra e Tieboudienne”.
“Eu sinto-me bem. Embora, às vezes, não os entendo muito bem”.	“Não. Não sinto”.	“Sim, todos!”	“Ahh, pois... Às vezes chateio-me porque eles não querem comer a sopa. Nós comemos sempre tudo, professora. Os meus pais já passaram fome e eu nem sempre comi tão bem como

			como aqui na escola. A comida é boa!”
“Tenho-me sentido bem. Gosto dos meus colegas. Às vezes são chatos porque perguntam porque é que a minha mãe usa lenço na cabeça?!” (Burca)	“Não. Brinco com todos”.	“Sim”.	“A música. Já trouxe um CD e a professora passou na aula! Acho que gostaram, apesar de se rirem!”
“Não tenho problemas com isso”.	“Às vezes chamam-me cigano. São parvos. Eu bato-lhe e eles calam-se”.	“Sim, aqui somos todos diferentes”.	“A minha mãe diz que eu não sou mais cigano, mas eu tenho primos ciganos e gosto deles. Gostava de ser como eles... fortes... Eles é que mandam!”

Dimensão III – Expetativas sobre a escola e intervenientes

Como se sentem quando vêm para a escola?	O que é que vocês pensam sobre a vossa escola?	Sentem que são importantes na vossa escola? Porquê?	Sentem que são tratados de forma diferente pelos professores por serem de culturas diferentes?
	“É uma escola com meninos de muitas cores”.	“Sim, porque tratam-me bem”.	
“Sinto-me bem. Tratam-me bem”.	“Gosto da minha escola, dos professores, dos colegas, das auxiliares”.	“Sim, ajudo os meus colegas”.	“Não, apenas têm mais cuidado comigo porque sou cega”.
“Sinto-me bem. Gosto da escola e de aprender”.	“É a minha segunda casa, professora!”	“Sim, sou ajudado pelos meus professores e pelos meus colegas”.	“Não, não sinto. Somos tratados todos de igual forma”.
“Sinto-me bem e feliz. Gosto de andar na minha escola”.	“É um lugar onde me sinto bem”.	“Sim, como todos os outros”.	“Não, somos tratados todos iguais. Ajudam-me mais porque eu ainda não sei falar muito bem português”.
“Sinto-me bem, mas preferia ficar em casa...”.	“O que eu gosto mais são os intervalos! Não gosto muito de estudar. Não	“Todos somos, brincamos todos juntos”.	“Não sinto. Os professores, às vezes, chateiam-se comigo porque não faço os

	preciso, pois quero ser jogador de futebol”.		TPC’s ou porque estou distraído”.
--	--	--	-----------------------------------

Em casa, costumam falar da escola?	O que gostariam que mudasse na vossa escola?
“Sim, embora a minha mãe trabalhe à noite e estamos juntos pouco tempo”.	“Eu gostaria que na minha escola tivesse uma sala com computadores para quem não tem computadores em casa fazerem os trabalhos escolares e que tivesse uma piscina bem grande onde poderíamos praticar aula de natação”.
“Sim, todos os dias a mãe pergunta-me como correu a escola”.	“Gostaria que também tivessem mais coisas na cantina da escola, pois as vezes queremos algumas coisas que na cantina não tem”.
“Sim, sempre. Todos os dias conto aos meus pais o que fiz na escola. E eles falam-me do seu dia de trabalho também”.	“Gosto da escola assim”.
“Sim, todos os dias conversamos sobre a escola e o que aprendi”.	“Também gostava que existisse uma sala com computadores para podermos ir para lá quando quiséssemos. E que os rapazes não fossem tão chatos com as meninas!”
“Às vezes, principalmente quando levo recado na caderneta!!!”	“Eu queria mesmo é que acabassem os TPC’s! E que as salas fossem mais quentinhas no inverno”.

Anexo 9

Focus Group aos Alunos da turma do 3º Ciclo

- Alunos entrevistados:

Ano: 7º ano

Total de alunos participantes: 5

Idades: entre 13 e 16 anos

Naturalidade: Portugal, Guiné, Bulgária, Roménia e etnia cigana.

Dimensão I – Construção da Identidade Pessoal

Onde nasceram?	Têm alguma ligação com o local onde nasceram?	Porque vieram para Portugal?	Qual a origem dos vossos pais?
“Eu nasci em Lisboa”.	“Sim, sou de cá, vivo com a minha avó. Os meus pais estão separados e eu decidi ficar com a minha avó”.		“Portugueses”.
“E eu nasci na Guiné, mas vim para Portugal muito pequenina. Vivo com a minha mãe, com o meu irmão e com o namorado da minha mãe. O meu pai deixou a minha mãe quando eu nasci”.	“Tenho os meus avós em Espanha. No Natal vou sempre lá. Na Guiné não tenho ninguém agora que me seja importante”.	“Vim com a minha mãe. Tenho um problema de visão e viemos para Portugal para me tratar”.	“Não conheço o meu pai, como disse. A minha mãe nasceu na Guiné”.
“Na Bulgária”.	“Vim para cá com os meus pais. Mas tenho os meus avós na Bulgária”.	“Os meus pais não arranjavam trabalho na Bulgária e vieram para Portugal trabalhar. Primeiro o meu arranjou trabalho e depois a minha mãe”.	“Os meus pais são búlgaros”.
“Eu vim da Roménia, há 3 anos”.	“Sim, tenho os meus avós, tios e primos. Gostava que eles viessem	“Viemos porque o meu pai arranjou trabalho em Portugal. Na	“São romenos”.

	para cá, pois não queira voltar para lá”.	Roménia não havia. Agora a minha mãe também já trabalha”.	
“Sou cigano, nasci em casa. Embora os meus irmãos mais novos já nasceram no hospital”.	“Estive sempre a viver no mesmo sítio. Gosto de lá estar. Vivo com os meus avós, pais e irmãos, tios e primos”.		“São ciganos, nasceram em Portugal”.

Dimensão II – Interação em contextos de diversidade cultural

Como se sentem ao lidar com colegas de “outras culturas”?	Sentem que são tratados de forma diferente pelos vossos outros colegas de outras culturas?	Têm amigos de diferentes culturas?	Quais os aspetos da vossa cultura que gostariam de partilhar com os vossos colegas?
“Bem, até me ensinam coisas novas, e eu a eles! A dificuldade maior é quando não conhecem a língua portuguesa”.	“Não, de todo. Procuram a minha ajuda”.	“Sim, muitos mesmo. Na nossa escola temos muitos colegas de diferentes culturas”.	“Ajudo-os com a língua. Participamos em projetos em que partilhamos receitas de cada país, tertúlias em que falamos sobre tradições, música, religião, etc.”
“Bem. Ajudo-os a conhecerem a escola e a fazerem amigos. Nos trabalhos da escola também os vou orientando, sempre que posso, pois tenho um problema de visão”.	“Às vezes, mas não só pelos colegas de outras culturas, mas por todos. Chamam-se caixa de óculos e outros nomes por eu ser preta. Chego a ter receio... pois já chegaram a bater-me”.	“Sim, não faço distinção”.	“Sei lá, talvez alguns pratos típicos da Guiné ou mesmo de Espanha, onde vivem os meus avós. As colegas também gostavam que lhes ensinasse a fazer tererés no cabelo”.
“Mais ou menos bem com todos, menos com os ciganos portugueses. Chocamos muito e brigamos bastante”.	“Não, apenas pelos ciganos, como disse”.	“Sim, sim!”	“Talvez dar a conhecer algumas festividades. Por exemplo, o dia de S. Jorge, um santo muito querido no nosso país, adorado por cristãos e muçulmanos e patrono dos ciganos. É um

			dia mais importante que o do nosso aniversário. A ceia de Natal é vegan, ou seja, não pode ter nenhum produto derivado de animal; é assado um pão com um grão de feijão, uma moeda e um pedaço de madeira; esse pão é repartido entre as pessoas que estão na casa, representando saúde, dinheiro e trabalho”.
“Sinto-me bem. Também venho de fora! Às vezes assistimos a problemas entre seitas ou etnias, principalmente entre os ciganos e os búlgaros. Mas comigo tem sido tranquilo”.	“Não. Eu não, mas é como digo, entre outras culturas existem problemas e chegam mesmo a marcar encontros fora da escola”.	“Sim, tenho”.	“A música: o folclore e a dança!”
“Mais ou menos, desde que não me chateiem... Não se metam comigo que eu não me meto com ninguém. Mas os búlgaros e os romenos não compreendem muito bem!”.	“Eh, tem dias. Mas sinto que sou tratado de forma diferente, sim. Acho que têm medo de mim”.	“Nem por isso, os meus amigos são ciganos”.	“Deixe os lá estar, professora. A minha tradição só é para ciganos, como eu...”.

Dimensão III – Expetativas sobre a escola e intervenientes

Como se sentem quando vêm para a escola?	O que é que vocês pensam sobre a vossa escola?	Sentem que são importantes na vossa escola? Porquê?	Sentem que são tratados de forma diferente pelos professores por serem de culturas diferentes?
	“É uma escola complicada, com problemas todos os dias entre colegas, sim”.	“Sim, eu sinto-me bem e sou procurada pela maior parte dos colegas. Sinto que gostam de mim”.	
“Tem dias. Já me senti melhor. Agora ando com algum medo. Ainda por cima vejo muito mal...”.	“Gosto da escola e dos professores, mas não de todos os colegas. Sinto-me	“Sei lá. Ando um pouco desanimada pois este ano entraram uns	“Não, isso não”.

	um pouco insegura”.	«índios» perigosos”.	
“Sinto-me bem. Gosto de vir para aqui, menos dos ciganos”.	“Podiam mandar embora os ciganos!”	“Sim, sou ajudado pelos meus professores”.	“Não, não sinto”.
“Sinto-me bem. Embora existam muitas rixas entre colegas que provocam receios”.	“Só acho que necessitava de mais segurança para todos podermos andar tranquilos”.	“Sim. Tenho amigos e sinto que eles precisam de mim”.	“Não, somos tratados todos de igual forma. Às vezes noto que os professores estão cansados de certos colegas meus, mas isso até eu!”.
“Sinto-me bem, principalmente nos intervalos...”.	“É uma grande seca... Não gosto de estudar e obrigam-me a levar com isto...”.	“Acho que não. Os professores estão sempre a resmungar comigo...”.	“Sinceramente, acho que eles não gostam muito dos ciganos. Se calhar têm medo de nós!”.

Em casa, costumam falar da escola?	O que gostariam que mudasse na vossa escola?
“Sim, vamos falando, embora a minha situação familiar seja um pouco instável”.	“Que acabassem as rixas entre colegas”.
“Sim, praticamente todos os dias a mãe pergunta-me como correu o dia na escola”.	“Gostaria de poder vir todos os dias em paz e não sentir receio de ser maltratada”.
“Sim, todos dias falo com os meus pais sobre o meu dia”.	“Que os ciganos não estudassem cá!”.
“Sim, todos os dias”.	“Sim, também gostava que houvesse mais segurança”.
“Nem por isso, temos mais que fazer!”	“Que mandassem embora os búlgaros e já agora os romenos, que também não estão cá a fazer nada”.

Anexo 10

Categorização das entrevistas *Focus Group* 1º Ciclo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Construção da identidade	Origem do estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Origens multiculturais (Portugal, Guiné, Ucrânia, Síria) - Não sabe onde nasceu 	<p>“Lisboa”</p> <p>“Eu vim da Síria este ano. Nasci lá”.</p>
	Ligação com o local de origem	<ul style="list-style-type: none"> - Família no local de origem; - Sem ligação com o local de origem. 	<p>“Tenho os meus avós e a minha irmã mais velha na Guiné”</p> <p>“Tenho os meus avós lá (Ucrânia)”</p> <p>“Sim, tenho os meus avós (Síria). Gostava que eles viessem para cá”</p>
	Razão da vinda para Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamentos hospitalares; - Procura de emprego e melhores condições de vida; - Reconstruir a vida; 	<p>“Sou cega e viemos para Portugal para procurar tratamentos hospitalares para o meu problema.”</p> <p>“Os meus pais não arranjavam trabalho e o meu pai veio para Portugal.”</p> <p>“Viemos para pedir ajuda, uma casa, trabalho para os meus pais e escola para mim e para a minha irmã”.</p>
	Origem dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - Origem multicultural (Portugal, Guiné, Ucrânia, Etnia Cigana, Síria). 	<p>“Portugueses. Não vejo o meu pai há muito tempo...”</p> <p>“Os meus pais são Ucrânicos”.</p>

			<p>“São sírios, os dois”.</p> <p>“São ciganos”</p>
Interação em Contextos de Diversidade Cultural	Interação com os seus partes, de culturas diferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda e partilha - Dificuldades com a língua - Curiosidade sobre as diferentes culturas 	<p>“Eu gosto deles. Por vezes até me ensinam coisas novas”</p> <p>“Eu sinto-me bem. Embora, às vezes, não os entendo muito bem”</p> <p>“Às vezes são chatos porque perguntam porque é que a minha mãe usa lenço na cabeça?!”</p>
	Objeções no desenvolvimento de relações	<ul style="list-style-type: none"> - Tratados de igual modo; - Conflitos (chamar nomes, violência) 	<p>“Não. Brinco com todos”</p> <p>“Chamam-me cabeça de abóbora, mas eu também lhes chamo nomes!”</p> <p>“Às vezes chamam-me cigano. São parvos. Eu bato-lhe e eles calam-se”</p>
	Amigos de diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> - Bom acolhimento - Amigos de diferentes culturas 	<p>“(…) temos muitos colegas que vieram de outros países e têm cores diferentes. É tranquilo!”</p> <p>“Sim, dou-me bem com todos”.</p> <p>“Sim, aqui somos todos diferentes”.</p>
	Partilha de cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Comida - Música - Valorização da escola 	<p>“Sei lá... Comida, festas, música...”</p> <p>“A música. Já trouxe um CD e a</p>

		- Hábitos culturais	<p>professora passou na aula!”</p> <p>“Os meus pais já passaram fome e eu nem sempre comi tão bem como aqui na escola. A comida é boa!”</p> <p>“(…) tenho primos ciganos e gosto deles. Gostava de ser como eles... fortes... Eles é que mandam!”</p>
Expetativas sobre a Escola e Intervenientes	Sentimentos sobre ir para a escola	<p>- Felicidade e bem-estar;</p> <p>- Gosto por aprender;</p> <p>- Prefere ficar em casa.</p>	<p>“Sinto-me bem. Tratam-me bem”</p> <p>“Sinto-me bem. Gosto da escola e de aprender”</p> <p>“Sinto-me bem, mas preferia ficar em casa...”</p>
	Pensamentos sobre a escola	<p>- Realce da multiculturalidade;</p> <p>- Gosto pelos atores educativos;</p> <p>- Local onde se sentem bem/segunda casa;</p>	<p>“É uma escola com meninos de muitas cores”.</p> <p>“Gosto da minha escola, dos professores, dos colegas, das auxiliares”.</p> <p>“É um lugar onde me sinto bem”.</p>
	Perceção da sua importância para a escola	- Sentem-se importantes para a escola e para os seus colegas	<p>“Sim, porque tratam-me bem”.</p> <p>“Sim, sou ajudado pelos meus professores e pelos meus colegas”.</p>

			“Todos somos amigos, brincamos todos juntos”.
	Discriminação por parte dos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado por ser cego; - Cuidado com os alunos que não sabem ainda falar bem português; - Não existe discriminação negativa 	<p>“Não, apenas têm mais cuidado comigo porque sou cega”.</p> <p>“Ajudam-me mais porque eu ainda não sei falar muito bem português”.</p> <p>““Não, não sinto. Somos tratados todos de igual forma”.</p>
	Falar da escola em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os dias os alunos falam com os pais sobre a escola - Só quando necessário 	<p>“Sim, todos os dias a mãe pergunta-me como correu a escola”.</p> <p>“Sim, sempre. Todos os dias conto aos meus pais o que fiz na escola.”</p> <p>“Sim, todos os dias conversamos sobre a escola e o que aprendi”.</p> <p>“Às vezes, principalmente quando levo recado na caderneta!!!”</p>
	Aspetos que gostariam de mudar na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de informática - Piscina - Mais variedade na cantina - Salas mais quentes; - Fim dos TPC 	<p>“Eu gostaria que na minha escola tivesse uma sala com computadores”</p> <p>“Também gostava que existisse uma sala com computadores para podermos ir para lá quando quiséssemos.”</p>

			<p>“uma piscina bem grande onde poderíamos praticar aula de natação”.</p> <p>“Gostaria que também tivessem mais coisas na cantina da escola”</p> <p>“Eu queria mesmo é que acabassem os TPC’s! E que as salas fossem mais quentinhas no inverno”.</p>
--	--	--	---

O segundo grupo do Focus Group é constituído por cinco alunos do 7º ano com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. A categorização das suas entrevistas encontra-se na tabela seguinte:

Categorização das entrevistas *Focus Group* 3º Ciclo

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Construção da identidade	Origem	- Origens multiculturais (Portugal, Guiné, Bulgária, Roménia)	<p>“Eu nasci em Lisboa”.</p> <p>“E eu nasci na Guiné, mas vim para Portugal muito pequenina.”</p> <p>“Na Bulgária”.</p> <p>“Eu vim da Roménia, há 3 anos”.</p>
	Ligação com o local de origem	- Familiares	“Mas tenho os meus avós na Bulgária”.

		- Sem ligação	<p>“Sim, tenho os meus avós, tios e primos. (Roménia). Gostava que eles viessem para cá, pois não queira voltar para lá”.</p> <p>“Na Guiné não tenho ninguém agora que me seja importante”.</p>
	Razão da vinda para Portugal	<p>- Tratamentos hospitalares</p> <p>- Procura de trabalho e melhores condições de vida</p>	<p>“Tenho um problema de visão e viemos para Portugal para me tratar”.</p> <p>“Os meus pais não arranjavam trabalho na Bulgária e vieram para Portugal trabalhar”</p> <p>“Viemos porque o meu pai arranhou trabalho em Portugal. Na Roménia não havia.”</p>
	Origem dos pais	- Origens multiculturais (Portugal, Guiné, Bulgária, Roménia)	<p>“A minha mãe nasceu na Guiné”.</p> <p>“Os meus pais são búlgaros”.</p> <p>“São romenos”.</p> <p>“São ciganos, nasceram em Portugal”.</p>
Interação em Contextos de Diversidade Cultural	Interação com os seus partes, de culturas diferentes	<p>- Interação e trocas culturais</p> <p>- Problemas com a língua</p> <p>- Conflitos entre grupos diferentes</p>	<p>“Bem, até me ensinam coisas novas, e eu a eles! A dificuldade maior é quando não conhecem a língua portuguesa”.</p>

		(ciganos portugueses e búlgaros)	<p>“Bem. Ajudo-os a conhecerem a escola e a fazerem amigos.”</p> <p>“(…) menos com os ciganos portugueses. Chocamos muito e brigamos bastante”.</p> <p>“Às vezes assistimos a problemas entre seitas ou etnias, principalmente entre os ciganos e os búlgaros.”</p>
	Objeções no desenvolvimento de relações	<ul style="list-style-type: none"> - Procura de ajuda - Violência física e verbal - Racismo - Sentimentos de medo 	<p>“Não, de todo. Procuram a minha ajuda”.</p> <p>“Chamam-se caixa de óculos e outros nomes por eu ser preta. Chego a ter receio... pois já chegaram a bater-me”.</p> <p>“Não, apenas pelos ciganos, como disse”.</p> <p>“Mas sinto que sou tratado de forma diferente, sim. Acho que têm medo de mim”.</p>
	Amigos de diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> - Amigos de todas as culturas, sem distinção; - Apenas amigos do seu grupo étnico 	<p>“Na nossa escola temos muitos colegas de diferentes culturas”.</p> <p>“Sim, não faço distinção”.</p>

			““Nem por isso, os meus amigos são ciganos”.
	Partilha de cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda com a língua - Tradições - Comida - Música e folclore - Sem partilha de cultura 	<p>““Ajudo-os com a língua. Participamos em projetos em que partilhamos receitas de cada país”</p> <p>“Sei lá, talvez alguns pratos típicos da Guiné ou mesmo de Espanha, onde vivem os meus avós.”</p> <p>“Talvez dar a conhecer algumas festividades.”</p> <p>“A música: o folclore e a dança!”</p> <p>“A minha tradição só é para ciganos, como eu...”.</p>
Expetativas sobre a Escola e Intervenientes	Sentimentos sobre ir para a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Receio - Bem-estar apesar das brigas e rixas; - Gosto pelos intervalos 	<p>“Agora ando com algum medo. Ainda por cima vejo muito mal...”.</p> <p>“Gosto de vir para aqui, menos dos ciganos”.</p> <p>“Sinto-me bem. Embora existam muitas rixas entre colegas”</p> <p>“Sinto-me bem, principalmente nos intervalos...”.</p>
	Pensamentos sobre a escola	<ul style="list-style-type: none"> - Problemática - Insegurança - Conflitos étnicos 	“É uma escola complicada, com problemas todos os dias entre colegas, sim”

		- Não gosta de estudar	<p>“Sinto-me um pouco insegura”.</p> <p>“Mais segurança para todos podermos andar tranquilos”.</p> <p>“Podiam mandar embora os ciganos!”</p> <p>“Não gosto de estudar e obrigam-me a levar com isto...”.</p>
	Perceção da importância para a escola	<p>- Peças importantes para a escola;</p> <p>- Importantes para amigos e professores;</p> <p>- Não se consideram importantes</p>	<p>“Sim, eu sinto-me bem e sou procurada pela maior parte dos colegas.”</p> <p>“Sim, sou ajudado pelos meus professores”.</p> <p>“Sim. Tenho amigos e sinto que eles precisam de mim”.</p> <p>“Sei lá. Ando um pouco desanimada.”</p> <p>“Acho que não. Os professores estão sempre a resmungar comigo...”.</p>
	Discriminação por parte dos professores	<p>- Tratamento igual</p> <p>- Perceção de medo</p>	<p>“Não, não sinto”.</p> <p>“Não, somos tratados todos de igual forma.”</p> <p>“Acho que eles não gostam muito dos ciganos. Se calhar têm medo de nós!”.</p>
	Falar da escola em casa	- Todos os dias	“Sim, todos dias falo com os meus pais sobre o meu dia”.

		- Não se fala da escola	<p>“Sim, todos os dias”.</p> <p>“Nem por isso, temos mais que fazer!”</p>
	Aspetos que gostariam de mudar na escola	<p>- Fim da violência e da insegurança</p> <p>- Fim da presença de alguns grupos étnicos</p>	<p>“Que acabassem as rixas entre colegas”.</p> <p>“Gostaria de poder vir todos os dias em paz e não sentir receio de ser maltratada”.</p> <p>“Que os ciganos não estudassem cá!”.</p> <p>“Que mandassem embora os búlgaros e já agora os romenos, que também não estão cá a fazer nada”.</p>

Anexo 11

NOTAS DE CAMPO – Turma do 1º Ciclo (3º e 4º anos)

Aulas com a Professora Titular de Turma

Grelha de Observação Turma 3º e 4º anos

Data: 8 – 11 – 2016 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, maioritariamente, individualmente.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem.

		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora exemplifica as matérias com situações do dia-a-dia de forma a simplificar os conceitos. Já os conhece muito bem.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza muito o reforço positivo, bem como a sanção em caso de desvio de padrão.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Despoleta questões para a discussão em grupo, no entanto desiste por causa da confusão que gera no grupo.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?	Procura o silêncio e a serenidade na aula, o que nem sempre corresponde por causa de conflitos entre os pares.
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora controla a comunicação elevando a sua voz e ameaçando sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Um aluno chama nomes (“cabeça de abóbora”) a uma aluna de raça negra. A aluna bate-lhe e ele bate-lhe de volta.

Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora não distingue os alunos pela cor ou pela pertença cultural. Nota-se alguma distância com os alunos que têm um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Os alunos são algo cruéis uns com os outros. Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura.</p> <p>Embora exista conflitos entre os alunos, no momento de ajudarem disponibilizam a sua colaboração entre eles e preocupam-se com o bem-estar dos seus pares.</p>
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos menos apropriados entre pares; linguagem pouco cuidada.
		<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p>	<p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Empurrões, pontapés; - Amuos.</p> <p>A professora mobiliza os alunos para a discussão dos comportamentos dos seus colegas. Todos têm direito a dar uma palavra, conselho.</p>

	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Os alunos não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e ajudar no controlo do grupo.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Frequentemente sobre todas as intervenções dos seus pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Não existem diferenças.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.	Depende das opiniões. Os alunos são algo imaturos e não compreendem certos manifestos dos seus pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora conhece bem os alunos. Já está com quase todos eles há 3 anos. Adequa as estratégias consoante as especificidades de cada um.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.

	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora vai anunciando que a atividade é para avaliar. Muitas vezes para controlo do comportamento.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades vão sendo ajustadas consoante o comportamento da turma que nem sempre é ajustado.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos.

Grelha de 3º e 4º anos

Data: 15 – 11 – 2016 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares são predefinidos pela professora. A professora altera alguns.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, maioritariamente, individualmente para controlo do comportamento.

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem. Utiliza o sentido de humor, embora muito controlado.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. O professor circula pela sala de aula. Raramente está sentado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias. Os alunos demonstram entusiasmo aquando da realização da atividade.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora mantém um discurso claro e objetivo e utiliza muito o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	Embora a professora lance questões para que o grupo as possa discutir, raramente consegue um feedback positivo dado o comportamento geral desapropriado.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora esforça-se para que subsista um clima de tranquilidade capaz de promover a aprendizagem, mas passa tempo demasiado a chamar a atenção ao nível do comportamento.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora controla a comunicação elevando a sua voz e ameaçando com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Um aluno chama ladrão a um aluno cigano, por ter desaparecido um brinquedo “carro” durante o intervalo. Este defende-se e ameaça-o, informando-o que chamará a sua família para o acerto de contas. O controlo da situação foi difícil e, posteriormente, a família cigana veio à escola pedir satisfações, onde teve de intervir a Escola Segura.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora mantém alguma distância e até frieza apenas com os alunos que têm um comportamento desajustado, independentemente da sua origem cultural.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Género, situação económica (ao nível dos bens materiais – roupa nova e na moda, materiais escolares novos, etc), futebol (equipa), ciganos (formam o seu próprio grupo restrito).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Os alunos são cruéis e violentos uns com os outros.
Descrição e Comportamentos	(Situações e Comportamentos)	Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda.	Apesar dos conflitos existentes, quando verificam que algum colega necessita de ajuda oferecem-se para o fazer.
		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada; agressões verbais e físicas.

	Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Empurrões, pontapés; - Amuos; - Ameaças.
	Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	<p>A professora mobiliza os alunos para a discussão dos comportamentos dos seus colegas. Todos têm direito a dar uma palavra, conselho.</p> <p>Iniciou um trabalho com a temática “Sentimentos” (diário de registo e manifesto dos sentimentos/emoções/attitudes dos alunos com a colaboração das famílias respetivas)</p>
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Os alunos não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e ajudar no controlo do grupo.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Frequentemente existem desacordos entre pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências, sobre attitudes, gostos, pretensões...
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Nesta aula verificou-se que as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio (talvez por causa da Língua).
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	Depende das opiniões. Os alunos são muito imaturos e não compreendem certos manifestos dos seus pares.
	Percecionar as metodologias utilizadas	A professora conhece bem os alunos. Já está com quase todos eles há 3 anos. Adequa

Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	as estratégias consoante as especificidades de cada um.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora vai anunciando as atividades para avaliar. Mais uma vez, faz isso, para controlo do comportamento.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades vão sendo ajustadas consoante o comportamento da turma que nem sempre é apropriado, declinando a implementação de novas atividades.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos.

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora. A professora, após queixas da aula de Inglês, altera alguns.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, individualmente para controlo do comportamento.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias.

		Avaliar o nível de comunicação.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza constantemente o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram-se entusiasmados com as atividades.
	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Após a chamada da atenção relativamente aos acontecimentos na aula de Inglês, a turma encontra-se mais calma e sente-se um clima com mais tranquilidade.
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio e a serenidade. Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se uma maior frieza, nomeadamente com os alunos que têm vindo a ter um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Atendendo à imaturidade geral, são alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se

		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda.	<p>dessas fragilidades e gozam com eles.</p> <p>Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos.</p>
Descrição (Situações e Comportamentos)		<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p> <p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com</p>	<p>Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares; agressões verbais e físicas.</p> <p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Ignorar as chamadas de atenção da professora; - Empurrões, pontapés no intervalo; - Amuos; - Choro.</p> <p>A professora solicita uma Assembleia de Turma para debater os acontecimentos da aula de Inglês e do intervalo. São discutidas as situações e delineadas as sanções.</p> <p>Apresentação do primeiro trabalho relativo aos “Sentimentos”. Discussão do mesmo.</p> <p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p> <p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.</p> <p>Verifica-se que as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros</p>

	o género, a origem cultural ou outra variável?	países recentemente mantêm o silêncio.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.	A professora investe no trabalho dos valores, como o respeito e a colaboração.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados, atendendo aos diversos níveis que tem.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. A utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua praxis atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos. É perceptível.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora fomenta a participação de todos nas suas aulas.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde,	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento

	quem fica em silêncio, quem é ignorado.	desajustado); participam quase sempre os mesmos.
--	---	--

Grelha de Observação 3º e 4º anos

Data: 10 – 01 – 2017 (9h-12h)

Nº de Alunos: 17 (faltou 1 aluno – o mais perturbador)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, individualmente e a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem e utiliza o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula.

		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas temáticas.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza constantemente o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	A turma encontra-se calma e sente-se um clima tranquilo (talvez por faltar um aluno que perturba bastante as atividades).
Relações	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios (género e bens materiais), aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).

		<p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda.</p>	<p>Atendendo à imaturidade geral, são alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.</p> <p>Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos.</p>
<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>	<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p> <p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p>	<p>Gestos/atitude inapropriados entre pares.</p> <p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.</p> <p>Apresentação do segundo trabalho relativo aos “Sentimentos”. Discussão do mesmo. Exemplificação de situações práticas.</p> <p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p> <p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.</p> <p>Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não conversam (fator Língua).</p>	

	<p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?</p>	<p>A professora incute esse clima, mas nem sempre é percecionado pelos alunos.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados, atendendo aos diversos níveis que tem.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Mais uma vez se verifica que a utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	<p>A professora estimula a participação de todos nas suas aulas.</p>

		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam e colocam questões quase sempre os mesmos (meninas, e um ou dois rapazes).

Grelha de Observação 3º e 4º anos

Data: 17 – 01 – 2017 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, maioritariamente, individualmente para o controlo do comportamento.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva	A comunicação é clara e o discurso é objetivo.

		e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza constantemente o reforço positivo.
		Avaliar o nível de comunicação.	
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Denota-se um esforço por parte da docente de conseguir um ambiente de sala de aula calmo, chamando a atenção, constantemente, do barulho.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?	
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Consegue controlar a comunicação entre pares, embora passe muito tempo a chamá-los à atenção para não falarem. Para manter a disciplina fala mais alto.

		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alguns alunos ofendem-se verbalmente e ameaçam violência física. A professora modera a situação.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora não tolera que os alunos perturbadores falem nem que participem. É uma espécie de castigo. Ignora-os. Eles sentem...
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana que se mantêm agrupados, principalmente durante os intervalos, já que na sala de aula estão afastados). A interação entre os diferentes grupos nem sempre é pacífica.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos.
Descrição Comportamentos)	(Situações e	Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares; agressões verbais e físicas, por vezes violentas.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros (entre dois alunos, na sala de aula); - Empurrões, pontapés no intervalo (entre os mesmos elementos). A professora solicita uma Assembleia de Turma para combater o comportamento desviante dos alunos. São
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso	

	de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	discutidas as situações e delineadas as sanções. Apresentação do terceiro trabalho relativo aos “Sentimentos”. Discussão do mesmo.
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Esta turma mantém o padrão; as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	A professora investe num clima de respeito e não tolera comportamentos de não-aceitação do outro nem de inferiorização.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes atendendo aos níveis que tem e utiliza materiais diferenciados e estruturados.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. A utilização do computador

	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p> <p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p> <p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	(vídeo/áudio) é uma constante.
		A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
		Nesta aula, a professora aplicou uma “questão aula” no âmbito do Estudo do Meio e informou sobre os critérios de avaliação da atividade.
		A professora fomenta a participação de todos nas suas aulas, com exceção dos alunos referenciados por comportamento desajustado. Continua a ignorá-los.
<p>Observações Complementares / Síntese</p>	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.</p>	<p>Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente que apenas participam quando lhes é solicitado); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos, principalmente as meninas.</p>

Nº de Alunos: 16 (faltaram 2 alunos de etnia cigana)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, maioritariamente, individualmente e realizam trabalho em grupo (grupos de 4).
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora iniciou a aula questionando à turma o decurso da aula de Inglês. Como corria bem, prossegue a sua aula. A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem. Gosta de usar o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias.

		atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza constantemente o reforço positivo. Utiliza muito o contacto físico, a carícia, o carinho com os seus alunos.
		Avaliar o nível de comunicação.	
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A turma encontra-se, <i>grosso modo</i> , calma e sente-se um clima de maior tranquilidade.
Relações	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros, mais uma vez sem razão aparente.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica.
		Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Atendendo à imaturidade geral, são alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se

		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	<p>dessas fragilidades e gozam com eles.</p> <p>Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos. «São crianças que ajudam a colega cega a subir umas escadas, como de repente já lhes estão a bater e a chamar nomes».</p>
<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Apresentação do quarto trabalho (em grupo) relativo aos “Sentimentos”. Discussão do mesmo. Exemplificação de situações práticas.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
			Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam (fator Língua).

	<p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>A professora incute esse clima, mas nem sempre é percecionado pelos alunos.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Utilização o computador (vídeo/áudio) e viabiliza o trabalho de grupo.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	
	<p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>A professora estimula e solicita a participação de todos os alunos nas suas aulas.</p>
Observações Complementares / Síntese	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde,</p>	<p>Todos participam na apresentação dos trabalhos de grupo.</p>

	quem fica em silêncio, quem é ignorado.	
--	---	--

Grelha de Observação 3º e 4º anos

Data: 14 – 02 – 2017 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente e realizam uma atividade a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. A professora dirige-se a todos os alunos.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as	A professora é muito expressiva e utiliza muito a comunicação não-verbal nas suas aulas. Faz o contacto visual com os seus alunos.

		suas observações e os conteúdos abordados.	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Utiliza constantemente o reforço positivo.
		Avaliar o nível de comunicação.	
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	Dá abertura para que todos os alunos possam participar.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Verifica-se um esforço por parte da professora para um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
Relações	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que faltam ao respeito aos seus pares.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora ignora os alunos que desencadeiam comportamentos desajustados.
		Aluno-Aluno	Género, gostos e pretensões comuns.

Descrição (Situações e Comportamentos)		Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Notou-se entreajuda entre os pares.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	
		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Discussão dos comportamentos durante a aula.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam, apenas quando solicitados (fator Língua).

	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	A professora incute esse clima, mas nem sempre é percebido pelos alunos.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Utilização o computador (vídeo/áudio) e viabiliza o trabalho a pares.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora estimula e solicita a participação de todos os alunos nas suas aulas.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Normalmente são as meninas que mais participam.

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. Também trabalharam em grupos de 3 aquando da realização de uma atividade de produção de texto.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, individualmente e realizam trabalho em grupo.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora dirige-se a todos os alunos de igual forma, com exceção aqueles que desestabilizaram a aula de Inglês.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem. Gosta de usar o sentido de humor.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e apoia individualmente.

		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?</p>	<p>A professora tem uma postura de moderadora e utiliza constantemente o reforço positivo. Utiliza muito o contacto físico, a carícia, o carinho com os seus alunos.</p> <p>A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram entusiasmo pelas atividades.</p> <p>A professora fomenta um clima de tranquilidade, utiliza a música de relaxamento aquando da realização de algumas tarefas individuais.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre pares.</p> <p>Conversas paralelas que interferem na aula.</p>
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica, apenas ignora mais aqueles alunos referenciados por mau comportamento.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Segundo o género, essencialmente, com exceção da etnia cigana.

		<p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>A professora fomenta a colaboração. Quando algum aluno termina a tarefa primeiro solicita que esse que vá ajudar outro colega que está mais atrasado. Eles gostam.</p>
<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/attitudes/nomes inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	Foram presenciados poucos momentos, dado que a professora consegue gerir a sua sala de aula.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Discussão dos comportamentos no final da aula.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam, apenas quando solicitados (fator Língua).
			A professora está atenta e não tolera faltas de respeito.

	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora conduz uma aula planificada, cuidada e adequada às especificidades dos seus alunos. Diferencia trabalhos atendendo às habilidades de cada.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador (vídeo e áudio) e quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios do livro e trabalho de grupo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades estimulam o entusiasmo dos alunos.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	

Nº de Alunos: 17 (faltou um aluno romeno “tranquilo”)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente e realizam uma atividade a pares. Um dos grupos têm 3 elementos.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. A professora dirige-se a todos os alunos.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora é muito expressiva e utiliza muito a comunicação não-verbal nas suas aulas. Faz o contacto visual com os seus alunos. Circula pela sala e faz um carinho, por vezes.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.

		Avaliar o nível de comunicação.	Utiliza constantemente o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	Dá abertura para que todos os alunos possam participar e proclamar o seu pensamento.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?	Verifica-se um esforço por parte da professora para um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.
Relações	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora controla a comunicação entre os alunos, embora se sinta uma agitação maior entre eles. Para manter a disciplina fala mais alto.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que faltam ao respeito aos seus pares, chamam nomes, ridicularizam-nos.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta uma relação indiferenciada com todos, com exceção de quando algum (ns) elemento (s) perturbe (m) o decurso da aula.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Género, gostos e pretensões comuns.

		<p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda?</p>	<p>A professora fomenta a entreaajuda entre os alunos. Quando algum aluno termina a tarefa primeiro solicita que esse vá ajudar outro colega que está mais atrasado.</p>
Descrição Comportamentos	(Situações e	<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p> <p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p>	<p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros (entre dois alunos, na sala de aula); - Empurrões, pontapés no intervalo (entre os mesmos elementos e outros que se juntaram).</p> <p>A professora solicita uma Assembleia de Turma para combater o comportamento desviante dos alunos. São discutidas as situações e delineadas as sanções. Trabalho a pares sobre o conceito “cooperação”, dentro da temática “Sentimentos”.</p> <p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p> <p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.</p> <p>A turma mantém o padrão; as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países</p>

	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	recentemente mantêm o silêncio.
		A professora investe num clima de respeito e não tolera comportamentos de não-aceitação do outro nem de inferiorização.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes atendendo aos níveis que tem e utiliza materiais diferenciados e estruturados.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. A utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua praxis atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora fomenta a participação de todos nas suas aulas, com exceção dos alunos referenciados por comportamento desajustado.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde,	A professora nomeia os elementos para intervirem para que todos possam participar.

	quem fica em silêncio, quem é ignorado.	
--	---	--

Grelha de Observação 3º e 4º anos

Data: 09 – 04 – 2017 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os alunos já têm os lugares predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, maioritariamente, individualmente.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos falarem mas chama constantemente a atenção para baixarem o tom de voz.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar	A professora utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos, aquando da explicação das matérias.

		as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora exemplifica as matérias através do recurso a situações do dia-a-dia de forma a simplificar os conceitos. Conhece bem os alunos e as suas especificidades.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza muito o reforço positivo.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora estimula a participação de todos os alunos, dá-lhes abertura e solicita as intervenções.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	Tenta manter um clima de tranquilidade de forma a potenciar as aprendizagens, mas nem sempre o feedback é positivo.
	Aluno-Aluno	Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?	
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora controla bem a comunicação entre os alunos, elevando a sua voz e ameaçando com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Um aluno chama nomes a uma aluna de raça negra. A aluna dá-lhe um pontapé e ele chora.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora não distingue os alunos pela cor ou pela pertença cultural. Nota-se alguma distância e frieza com os alunos que têm um comportamento desajustado.

	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São imaturos, indelicados e impulsivos uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda?	A professora esforça-se por fomentar a entreaajuda solicitando aos alunos que se ajudem uns aos outros. Quando um aluno termina a tarefa vai ajudar outro colega que pede ajuda.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes inapropriados entre pares; linguagem desajustada; agressões verbais e físicas.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Pontapés; - Choro; - Ameaças.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora mobiliza os alunos para a discussão dos comportamentos dos seus colegas. Todos têm direito a dar uma palavra, conselho.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Os alunos, <i>grosso modo</i> , não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e ajudar no controlo do grupo.

	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Frequentemente existem desacordos entre pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências, sobre atitudes, gostos, pretensões...
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Nesta aula verificou-se que as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente ficam mais calados.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.	Depende das opiniões. Os alunos são muito imaturos e não compreendem certos manifestos dos seus pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora conhece bem os alunos. Adequa as estratégias consoante as especificidades de cada um.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.

	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora vai anunciando as atividades para avaliar. Faz isso para controlo do comportamento.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades vão sendo ajustadas consoante o comportamento da turma que nem sempre é apropriado, declinando a implementação de novas atividades. A professora dá a oportunidade a todos os alunos para participarem.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos, principalmente as meninas.

Grelha de Observação 3º e 4º anos

Data: 16 – 04 – 2017 (9h-12h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula	Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
	A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.
	Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente e realizam atividades a pares. Fazem trabalho de grupo (produção de texto – Banda Desenhada). Cada grupo com 3 elementos.

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. A professora dirige-se a todos os alunos e utiliza muito o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora é muito expressiva e utiliza muito a comunicação não-verbal nas suas aulas. Faz o contacto visual com os seus alunos.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.
		Avaliar o nível de comunicação.	Utiliza constantemente o reforço positivo, principalmente com os alunos que demonstram mais dificuldades.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Dá abertura para que todos os alunos possam participar e preconizar o seu pensamento.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Verifica-se um esforço por parte da professora para manter um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora controla a comunicação entre os alunos, embora se sinta agitação entre eles.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que faltam ao respeito aos seus pares, chamam nomes, ridicularizam-nos.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta uma relação indiferenciada com todos, com exceção de quando algum (ns) elemento (s) perturbe (m) o decurso da aula.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos. Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda?	Género, gostos, bens e pretensões comuns. A professora fomenta a entreajuda entre os alunos. Quando algum aluno termina a tarefa primeiro solicita que esse vá ajudar outro colega que está mais atrasado. Na formação de grupos tem em atenção de juntar alunos com diferentes níveis de capacidade.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Linguagem desajustada entre pares.

	<p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	<p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p>
	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.</p>
		<p>Esta turma mantém o padrão; as meninas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm-se mais calados.</p>
		<p>A professora investe num clima de respeito e não tolera comportamentos de não-aceitação do outro nem de inferiorização.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p> <p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos</p>	<p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. A utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.</p>

		e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora vai moldando a sua praxis atendendo à leitura que faz do envolvimento e do grau de compreensão dos seus alunos.
		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	Nesta aula, a professora aplicou uma “questão aula” no âmbito de Matemática e informou sobre os critérios de avaliação da atividade.
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora fomenta a participação de todos nas suas aulas.
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente que apenas participam quando lhes é solicitado); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos, principalmente as meninas.

Ida ao Parque da Cidade de Loures para visualizar o “Vaivém Oceanário”

Nº de Alunos: 14 (os alunos ciganos faltaram)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	No autocarro, os alunos escolhem os seus lugares. Dentro do Vaivém também, embora no decurso da atividade, a professora coloca dois alunos junto dela por desestabilizarem.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Na rua andam sempre em fila e a pares. Os pares são os definidos na sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	As atividades são realizadas em grande grupo.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora dirige a sua atenção a todos os elementos.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos, mímica e o contacto visual com os alunos.

		<p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>A professora apresenta uma postura de moderadora e controladora do comportamento.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>A turma encontra-se, <i>grosso modo</i>, calma e sente-se um clima de tranquilidade. A professora procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre os alunos.</p> <p>Alunos que implicam uns com os outros sem razão aparente.</p>
	Relações	Professor-Aluno	<p>Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.</p>

	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São imaturos, indelicados e impulsivos uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Nota-se entreajuda, principalmente com a aluna cega que está no grupo, tendo em conta a sua orientação e mobilidade.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Linguagem desajustada entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora tenta mediar e controlar o grupo no que diz respeito ao comportamento e o saber estar.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	A professora investe num clima de respeito e não tolera comportamentos de não-aceitação do outro nem de inferiorização.

	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecioner as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	No âmbito do Estudo do Meio, a professora planeou esta Visita de Estudo para facilitar e motivar a aprendizagem dos alunos.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor usa o feedback dos alunos para adequar a sua <i>praxis</i> .
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora solicitou aos alunos que estivessem muito atentos pois na próxima aula passará uma questão-aula sobre esta Atividade.
	Percecioner se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade. Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.

Aulas com a Professora de Inglês

Grelha de Observação 3º e 4º anos (aula de inglês)

Data: 6 – 12 – 2016 (14h-15h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora explica claramente o que vão fazer, embora não demonstre muito entusiasmo. A professora não dá abertura para os alunos falarem e não utiliza o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar	A professora utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos.

		<p>as suas observações e os conteúdos abordados.</p> <p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>A professora exemplifica as matérias com situações do dia-a-dia de forma a simplificar os termos.</p> <p>A professora tem uma postura de controladora e moderadora e utiliza muito a sanção em caso de desvio de comportamento que é muito frequente.</p> <p>A professora, mais que estimular a participação, nomeia quem deve intervir, de modo a controlar comportamentos.</p> <p>A professora esforça-se por um clima de tranquilidade, no entanto a turma encontra-se muito agitada e cansativa.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura o silêncio e a serenidade na aula, mas não é correspondida por causa de conflitos entre os pares.</p> <p>A professora controla a comunicação elevando a sua voz e ameaçando sanções, dadas as faltas de respeito de certos alunos (um aluno eleva a voz para a professora em tom de ameaça).</p>

Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se distância e frieza, nomeadamente com os alunos que têm vindo a ter um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Os alunos são cruéis e ofensivos para com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda.	Apesar dos conflitos existentes, quando verificam que algum colega necessita de ajuda oferecem-se para o fazer.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares e aluno/professor; agressões verbais e físicas.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	<ul style="list-style-type: none"> - Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Ignorar e faltar ao respeito ao professor; - Empurrões, pontapés; - Amuos; - Ameaças.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Toca para o intervalo e a professora mobiliza todos os alunos que manifestaram um comportamento desviante; deixa os outros saírem. Fica com eles no intervalo dá-lhes trabalho. Não dá a palavra a nenhum. Durante o período de intervalo o clima é de silêncio absoluto.

	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Os alunos não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e controlar o grupo.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Frequentemente existem desacordos entre pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências, sobre atitudes, gostos, pretensões...
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Nesta aula não se verificaram diferenças.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	Depende das opiniões. Os alunos são muito imaturos e não compreendem certos manifestos dos seus pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora não conhecia os alunos nos anos anteriores. Planifica com cuidado a sua aula, no entanto não a consegue concretizar da forma como gostaria devido ao comportamento da turma.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de	A professora tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo, música, histórias...

	<p>gestão de sala de aula eficazes.</p> <p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	
	<p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	Não se verificou.
Observações Complementares / Síntese	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.</p>	Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado).

Grelha de Observação 3º e 4º anos (aula de inglês)

Data: 24 – 01 – 2017 (14h-15h)

Nº de Alunos: 17 (faltou uma aluna com NEE)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares definidos pela professora e a mesma volta a mudar alguns de posição.
-----------------------------	--	--	---

		<p>A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?</p> <p>Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?</p>	<p>Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.</p> <p>Trabalham sempre individualmente, talvez para controlar o comportamento.</p>
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	<p>Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).</p>	<p>A comunicação é clara. O discurso é objetivo. A professora não dá abertura para os alunos falarem e não utiliza o sentido de humor, uma vez que está zangada com eles pelos acontecimentos ocorridos na aula transata.</p>
		<p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p>	<p>A professora utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos.</p>
		<p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p>	<p>A professora exemplifica as matérias com situações do dia-a-dia de forma a simplificar os termos.</p>
		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p>	<p>A professora tem uma postura de controladora e frieza, subjacente aos acontecimentos passados.</p>

		<p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?</p>	<p>Não solicita intervenções.</p> <p>Está instalado o silêncio, embora com o passar do tempo de aula se note alguma agitação entre eles e risadas em tom baixo.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Nesta aula a professora não dá grande abertura para a comunicação entre pares.</p> <p>Risadas em tom baixo em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais.</p>
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se distância e frieza, principalmente com os alunos que têm vindo a ter um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda?</p>	<p>Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).</p> <p>Na aula de hoje não se percecionam interações desviantes entre pares.</p>
			Risadas em tom baixo inapropriadas.

<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>	<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p>	
	<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p>	
	<p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p>	
	<p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	
	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p>	<p>Nesta aula não se verificaram diferenças.</p>
	<p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p>	<p>Percecionou-se um clima de respeito.</p>
	<p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?</p>	
<p>Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem</p>	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora traz uma aula planificada, cuidada e adequada aos diferentes alunos. Não permite grande interação.</p>

	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador e quadro interativo. Hoje o trabalho foi mais individualizado, na realização dos exercícios do livro.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora informa que todas as atividades realizadas nesta aula são para avaliação.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	Não se verificou.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	A professora não permite que nenhum aluno intervenha e ignora-os, principalmente aqueles que têm um comportamento desajustado.

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente, talvez para controlar o comportamento.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. A professora não dá muita abertura para os alunos falarem e não tem o hábito de utilizar o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora exemplifica as matérias com situações do dia-a-dia de forma a simplificar o novo vocabulário.

		Avaliar o nível de comunicação.	A professora apresenta alguma frieza, subjacente aos acontecimentos passados.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	Quem quer falar tem que primeiramente colocar o dedo no ar. Solicita a todos, por ordem, a participação e a resposta às questões que coloca.
	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?	A professora cultiva o silêncio, embora com o passar do tempo de aula vá crescendo uma agitação entre os alunos.
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Nesta aula a professora não dá grande abertura para a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se alguma distância e frieza por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam um comportamento desviante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Algo imaturos, indelicados e impulsivos.

		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda?	Não se verifica muita colaboração entre os pares. São muito individualistas e não gostam de partilhar.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes/nomes inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Foram presenciados vários momentos.
			Discussão dos comportamentos no final da aula. Informação à professora Titular de Turma que entretanto chegou para dar a sua aula que, de imediato, os repreendeu.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam, apenas quando solicitados (fator Língua).
			A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.

	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.	
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecioner as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora apresenta uma aula planificada, cuidada e adequada às especificidades dos alunos.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador (vídeo e áudio) e quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios do livro.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.
	Percecioner se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora informa no início da aula que todas as atividades realizadas são para avaliação.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades estimulam o entusiasmo dos alunos.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	A professora não dá grande abertura para a participação voluntária dos alunos. Opta mais por nomear quem participa.

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. As indicações de trabalho são muito breves. A professora dirige-se a todos os alunos mas mantém mais frieza para com os alunos que têm uma conduta desajustada.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	Faz o contacto visual com os seus alunos quando fala e explica uma dada matéria. Utiliza poucos gestos no seu discurso. Percorre cada um dos lugares, verificando como os alunos realizam as tarefas pedidas.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.

		atendendo às especificidades da audiência.	Utiliza pouco o reforço positivo.
		Avaliar o nível de comunicação.	
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	Não dá muita abertura para os alunos participarem voluntariamente. Nomeia quem participa.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos. Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Verifica-se um esforço por parte da professora para um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Nesta aula a professora não dá grande abertura para a comunicação entre pares. Chama muitas vezes à atenção e ameaça elementos com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais. Conversas paralelas que desestabilizam a aula.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se alguma distância por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam um comportamento desviante.
		Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.
Relações			Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).

		<p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreaajuda?</p>	<p>São imaturos, indelicados e impulsivos uns com os outros.</p>
<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude/nomes inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	Foram presenciados vários momentos que, de imediato, forma controlados pela professora.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Discussão dos comportamentos no final da aula. A professora não deixou alguns elementos irem ao intervalo. Ficaram na sala de aula a trabalhar. Ameaçou-os com a retenção: “Alguém não vai passar de ano!!!”.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.

	<p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza metodologias tendo em conta o conhecimento dos alunos e a adequação de estratégias a cada caso.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador (vídeo e áudio) e quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios do livro.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	<p>A professora informa no início da aula que todas as atividades realizadas são para avaliação.</p>
	<p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>A professora não dá abertura para a participação. É ela a controlar as intervenções.</p>

Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	A professora não dá grande abertura para a participação voluntária dos alunos. Opta mais por nomear quem participa.
--------------------------------------	--	---

Grelha de Observação 3º e 4º anos (aula de inglês)

Data: 30 – 04 – 2017 (14h-15h)

Nº de Alunos: 18

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares definidos pela professora. A professora volta a mudar alguns lugares.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. A professora circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham sempre de forma individual, para controlo do comportamento.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. As indicações de trabalho são muito breves. A professora não dá muita abertura para os alunos falarem para não cultivar a conversa entre eles.

		<p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p>	<p>A professora não utiliza muito a comunicação não-verbal nem é muito expressiva. Nota-se alguma frieza para com os alunos, talvez para controlar os comportamentos.</p>
		<p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p>	<p>A professora faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia dos alunos para que consigam perceber os conceitos partilhados.</p>
		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p>	<p>A comunicação é clara, embora pouco interativa.</p>
		<p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p>	<p>A professora utiliza o reforço positivo.</p>
		<p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p>	<p>Quem tenciona falar tem que primeiramente colocar o dedo no ar. A professora solicita a todos, por ordem, a participação e a resposta às questões que coloca.</p>
		<p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?</p>	<p>A professora apela, por sistema, ao silêncio.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p>	<p>Nesta aula, a professora não dá grande abertura para a comunicação entre pares, embora com o passar do tempo de aula vá crescendo a agitação entre os alunos e esta se torne mais difícil de controlar.</p>

		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se alguma distância e frieza por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam um comportamento desviante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, aparte da cultura (excetuando a etnia cigana).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Algo imaturos, indelicados e impulsivos.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda?	Não se verifica.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de	

	alunos ou a apresentação de um trabalho.	Os alunos, <i>grosso modo</i> , não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. A professora tenta mediar e ajudar no controlo do grupo.
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Frequentemente existem desacordos entre pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências, sobre atitudes, gostos, pretensões...
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	Depende das opiniões. Os alunos são muito imaturos e não compreendem certos manifestos dos seus pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora adequa as estratégias consoante as especificidades de cada um. Apresenta uma aula bem planificada.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo e música.

		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua praxis consoante o feedback dos alunos.
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora vai anunciando as atividades para avaliar. Faz isso para controlo do comportamento.
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades vão sendo ajustadas consoante o comportamento da turma que nem sempre é o ajustado, declinando a implementação de novas atividades. A professora dá a oportunidade a todos os alunos para participarem.
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos, principalmente as meninas.

Anexo 12

NOTAS DE CAMPO – Turma do 3º Ciclo (7º ano)

Aulas com o Professor de Educação Visual

Grelha de Observação Turma 7º ano (aula de Ed. Visual) Data: 7 – 11 – 2016 (10h20-12h10)

Nº de Alunos: 15 (faltaram 4 alunos – 1 aluna nova, 1 aluno romeno e 2 etnia cigana)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	O professor define os lugares. Com o decurso da aula, separa alguns elementos. Coloca-os ao fundo da sala, sozinhos numa mesa.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas. Alguns estão sozinhos na mesa. O professor circula pela sala de aula.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Todas as realizações são individuais.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. O professor dá abertura para os alunos colocarem questões, mas não facilita conversas entre pares. Apresenta uma postura rígida.

		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	O professor utiliza muito os gestos e o contacto visual com os alunos, aquando das suas explicações.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	O professor exemplifica as atividades que requer atendendo às situações do dia-a-dia dos alunos, de forma a simplificar os conceitos. Já os conhece bem.
		Avaliar o nível de comunicação.	
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	O professor apresenta uma postura controladora utiliza o reforço positivo, principalmente com os alunos NEE, bem como a sanção em caso de desvio de padrão de comportamento.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos. Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Não estimula muito a participação oral por causa da confusão que gera no grupo. Trata-se de um grupo muito conflituoso. Procura o silêncio e a serenidade na aula, o que nem sempre acontece por causa de conflitos entre os pares.
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	O professor controla a comunicação elevando a sua voz e ameaçando falta disciplinar (é um professor que os alunos respeitam, já fez parte da Direção).

		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Um aluno cigano chama nomes ofensivos a um aluno romeno. A tensão gera-se dentro da sala de aula. O professor zanga-se, eleva a voz e separa-os com firmeza. Ameaça chamar a Escola Segura e eles acalmam. No final da aula, ficam os dois a falar com o professor que lhes dá uma última oportunidade.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	O professor não distingue os alunos pela cor ou pela pertença cultural. Nota-se alguma distância com os alunos que têm um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Os alunos são frios e violentos uns com os outros. Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros. Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda?	A colaboração e a entreajuda não é perceptível, pelo contrário. Inferiorizam-se uns aos outros e comprometem o trabalho uns dos outros.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos inapropriados entre pares; linguagem ofensiva.
			- Uso de palavrões; - Empurrões, pontapés; - Ameaças.

	<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>O professor modera uma situação de conflito entre dois alunos – etnia cigana e romeno, ameaça e, no final da aula mobiliza esses alunos para a discussão dos seus comportamentos. Oferece mais uma oportunidade.</p> <p>Os alunos não aceitam opiniões diferentes das deles; inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e controlar o grupo.</p> <p>Frequentemente existem desacordos sobre as pertenças e diferenças culturais, território, amores, ...</p> <p>Verificam-se que os alunos de outras nacionalidades expõem-se menos.</p> <p>Depende das opiniões e de quem as partilha. Os alunos de raça branca, do género masculino, geralmente, são os mais respeitados.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos</p>	<p>O professor conhece bem os alunos. Adequa e simplifica as tarefas consoante as especificidades de cada aluno.</p>

	alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	O professor tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo e promoção da utilização de novos materiais.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	O professor anuncia em cada atividade os critérios para avaliar e o tempo de concretização.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	Os alunos não demonstram grande entusiasmo pelas atividades: “Que seca!”; “Não curto isto!”; “”Na próxima aula falto”.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado).

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ed. Visual)

Data: 09 – 01 – 2017 (10h20-12h10)

Nº de Alunos: 16 (faltou uma aluna cega NEE e 2 alunos caucasianos)

Organização da Sala de Aula			Os lugares são os predefinidos pelo professor.
-----------------------------	--	--	--

		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas. Alguns estão sozinhos nas mesas.
		<p>A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?</p> <p>Como é que os alunos estão organizados para trabalhar?</p> <p>Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?</p>	Trabalham sempre individualmente.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. O professor não dá abertura para os alunos falarem entre eles. Nesta aula, utiliza o sentido de humor, embora muito controlado.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas	O professor utiliza expressividade e o contacto visual com os alunos aquando da explicação das atividades. Circula pela sala de aula para apoiar os alunos. Raramente está sentado.

		observações e os conteúdos abordados.	O professor tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas tarefas.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	O professor mantém um discurso claro e objetivo e utiliza o reforço positivo, nomeadamente para com os alunos que manifestam interesse.
		Avaliar o nível de comunicação.	O professor opta por não estimular a participação para controlar o grupo no que diz respeito ao comportamento e atitudes.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	O professor esforça-se para que subsista um clima de tranquilidade capaz de promover a aprendizagem.
	Aluno-Aluno	Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	O professor controla a comunicação elevando a sua voz e ameaçando com faltas disciplinares e reprovações à sua disciplina.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Uma aluna caucasiana chama ladra a uma aluna cigana, por ter desaparecido dinheiro da carteira dela. Esta defende-se e ameaça-a: “Lá fora derreto-te toda!”, “Considera-te morta!”. O controlo da situação na sala de aula foi rápido, no entanto, posteriormente, a família cigana veio à escola pedir

			satisfações à aluna caucasiana, tendo que intervir a Escola Segura.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	O professor mantém distância e até frieza com os alunos que têm tido um comportamento desajustado, independentemente da sua origem cultural.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Os alunos são cruéis e violentos uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Não se verifica.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes inapropriados entre pares; linguagem ofensiva; agressões verbais e físicas.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Utilização de palavrões; - Acusações; - Empurrões; - Ameaças.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a	O professor mobiliza os alunos para a discussão dos comportamentos das suas colegas.

	<p>apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p>	
		<p>Os alunos não aceitam opiniões diferentes das deles; gozam e inferiorizam o outro. O professor tenta mediar e ajudar no controlo do grupo.</p>
	<p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p>	<p>Frequentemente existem desacordos entre os pares, maioritariamente aquando da partilha de experiências, sobre atitudes, gostos, pretensões...</p>
	<p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>Nesta aula verificou-se que as raparigas caucasianas usaram mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio (talvez por causa da Língua).</p>
		<p>Depende das opiniões. Mas normalmente, os alunos não compreendem e não aceitam certos manifestos dos seus colegas.</p>
<p>Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem</p>	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>O professor conhece bem os alunos. Adequa as estratégias consoante as especificidades de cada um.</p>

	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor tenta utilizar estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador, quadro interativo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	O professor vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	O professor vai anunciando as atividades para avaliar e o tempo de concretização.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	Os alunos não manifestam grande entusiasmo, de uma maneira geral. Só os alunos NEE demonstram motivação.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Ignorados (alunos que têm um comportamento desajustado); participam quase sempre os mesmos.

Nº de Alunos: 17 (faltaram 2 alunos de etnia cigana)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pelo professor.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas de trabalho. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são de cariz individual.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. O professor começa a utilizar bastante o sentido de humor. Nota-se mais recetividade por parte dos alunos e a cumplicidade entre professor e alunos aumenta.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	O professor utiliza, agora, mais gestos, mímica e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	O professor tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia. Dá abertura para os alunos falarem sobre as suas experiências

			<p>culturais (temas de culinária e hábitos culturais estão na ordem do dia).</p>
		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p>	<p>O professor tem uma postura de moderador e utiliza constantemente o reforço positivo. Parabeniza certos elementos, até então desestabilizadores, pelas suas concretizações e pelo esforço.</p>
		<p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p>	<p>O professor estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram-se, agora, entusiasmados com as atividades e com a sua perfeição.</p>
		<p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>A turma encontra-se mais calma e sente-se um clima de mais tranquilidade. Os elementos, aquando do intervalo, preferem ficar na sala de aula a adiantar as tarefas. O professor fica muito entusiasmado com esta atitude.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura constantemente o silêncio e a serenidade. Consegue controlar a comunicação entre pares.</p> <p>Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente. No entanto, os conflitos são agora menores.</p>
Relações	Professor-Aluno	<p>Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se</p>	<p>Não se verifica. O professor adotou uma postura mais tolerante.</p>

		note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.</p> <p>São alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.</p> <p>Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's (sensibilidade à diferença).</p>
Descrição (Situações e Comportamentos)		<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p> <p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	<p>Gestos/atitudes inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.</p> <p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.</p> <p>O professor tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos-</p>

	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	O professor investe no trabalho dos valores, como o respeito pela diferença e a colaboração.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	O professor nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	O professor vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos. É perceptível nesta aula.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	Informa sobre os critérios de avaliação de cada atividade. O professor fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.

	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ed. Visual)

Data: 06 – 03 – 2017 (10h20-12h10)

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pelo professor.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas de trabalho. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são de cariz individual.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva	A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. O professor utiliza muito o sentido de humor. Denota-se muita recetividade por parte dos alunos e a cumplicidade entre professor e alunos é cada vez maior.

		<p>e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).</p> <p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p> <p>Percepcionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p>	<p>O professor utiliza a comunicação não-verbal e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.</p>
		<p>Percepcionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>O professor tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia. Dá abertura para os alunos falarem sobre as suas experiências.</p>
			<p>O professor tem uma postura de moderador e utiliza constantemente o reforço positivo. Parabeniza a turma pelas suas concretizações e pelo esforço de bom comportamento.</p>
			<p>O professor estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram-se entusiasmados com as atividades.</p>
			<p>A turma encontra-se mais calma e sente-se um clima de mais tranquilidade. Os elementos, aquando do intervalo, preferem ficar na sala de aula a adiantar as tarefas. O professor fica muito entusiasmado com esta atitude.</p>

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio e a serenidade. Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Os conflitos são cada vez menores nas aulas de EV.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica. O professor adotou uma postura mais tolerante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração, no entanto estão mais tolerantes uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's (sensibilidade à diferença).
Descrição Comportamentos)	(Situações e	Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.
			- Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Ameaças...

	<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	<p>O professor tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos-</p> <p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.</p>
	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p>	<p>Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.</p>
	<p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>O professor investe no trabalho dos valores, como o respeito pela diferença e a colaboração.</p>
	Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos</p>
		<p>O professor nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.</p>

		alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	O professor utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias.
		Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	Informa sobre os critérios de avaliação de cada atividade.
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade. Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	O professor fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Alunos de culturas diferentes, recém-chegados a Portugal, mantêm-se em silêncio, por causa do domínio da Língua.

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pelo professor.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas de trabalho. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são de cariz individual.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. O professor utiliza muito o sentido de humor. Denota-se muita recetividade por parte dos alunos e a cumplicidade entre professor e alunos é perceptível.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	O professor utiliza a comunicação não-verbal e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	O professor tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas tarefas e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia. Dá abertura para os alunos participarem.

		Avaliar o nível de comunicação.	O professor tem uma postura de moderador e utiliza constantemente o reforço positivo. Parabeniza a turma pelas suas concretizações e pelo seu esforço.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	O professor estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram-se entusiasmados com as atividades.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	A turma encontra-se, <i>grosso modo</i> , calma. Alguns elementos ficam na sala de aula, durante o intervalo, a adiantar as tarefas.
Relações	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio e a serenidade. Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Os conflitos são cada vez menores nas aulas de EV.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração, no entanto estão mais tolerantes uns com os outros.

		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's (sensibilidade à diferença).
Descrição (Situações e Comportamentos)	Comportamento verbal e não-verbal. Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos. Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho. Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas? Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê? Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.		Gestos/atitudes inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.
			- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
			O professor tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos.
			Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
			Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.
			O professor investe no trabalho dos valores, como o respeito pela diferença e a colaboração.

Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionan as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	O professor nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	O professor utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	O professor vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
	Percecionan se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	Informa sobre os critérios de avaliação de cada atividade.
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	O professor fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Alunos de culturas diferentes, recém-chegados a Portugal, mantêm-se em silêncio, por causa do domínio da Língua.

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pelo professor.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares, em mesas corridas de trabalho. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são de cariz individual.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e o discurso é objetivo. O professor utiliza muito o sentido de humor. Denota-se muita recetividade por parte dos alunos e a cumplicidade entre professor e alunos é uma constante.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	O professor utiliza a comunicação não-verbal e o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	O professor tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia. Dá abertura para os alunos falarem sobre as suas experiências.

		Avaliar o nível de comunicação.	O professor tem uma postura de moderador e utiliza constantemente o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	O professor estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento. Os alunos demonstram-se entusiasmados com as atividades.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Aquando do decorrer da aula sente-se um clima de tranquilidade. Os elementos, aquando do intervalo, voltam a ficar na sala de aula a adiantar as tarefas. O professor parabeniza esta atitude.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
Relações	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio e a serenidade. Consegue controlar a comunicação entre pares.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Gestos/atitude inapropriados entre pares.
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.

		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração, no entanto estão mais tolerantes uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de entreajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's (sensibilidade à diferença).
Descrição Comportamentos)	(Situações e	Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	O professor tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos.
		Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
		Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com	Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.

	<p>o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?</p>	<p>O professor investe no trabalho dos valores, como o respeito pela diferença e a colaboração.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>O professor nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>O professor utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>O professor vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	<p>Informa sobre os critérios de avaliação de cada atividade.</p>
	<p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>O professor fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.</p>
Observações Complementares / Síntese	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.</p>	<p>Alunos de culturas diferentes, recém-chegados a Portugal, mantêm-se em silêncio, por causa do domínio da Língua.</p>

Aulas com a Professora de Matemática

Grelha de Observação Turma 7º ano (aula de Matemática) Data: 14 – 11 – 2016 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 16 (faltaram 3 alunas)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora dá a matéria com o recurso ao quadro interativo e senta-se quando os alunos fazem os exercícios.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente e a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. As indicações de trabalho são muito breves. A professora dirige-se a todos os alunos mas mantém mais frieza para com os alunos que têm uma conduta desajustada.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as	Faz o contacto visual com os seus alunos quando fala e explica uma dada matéria. Utiliza poucos gestos no seu discurso.

		suas observações e os conteúdos abordados.	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Utiliza pouco o reforço positivo. A turma revela pouco entusiasmo e muitas dificuldades. A média de positivas à disciplina é de cerca de 3 alunos (1 deles repetente).
		Avaliar o nível de comunicação.	Dá abertura para os alunos participarem voluntariamente. No entanto, não se verificam muitas intervenções.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	Verifica-se um esforço por parte da professora para um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral e da desmotivação face à disciplina.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	
	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora apresenta alguma dificuldade para controlar a comunicação entre os pares. Chama muitas vezes à atenção e ameaça elementos com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais. Conversas paralelas que desestabilizam a aula.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se	Nota-se alguma distância por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam

		note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	um comportamento desviante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração. São imaturos e agressivos uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Verifica-se apenas para com as alunas cegas (ajuda com a Máquina de Braille, orientação e mobilidade).
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes/nomes inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	Foram presenciados vários momentos que, de imediato, foram intercetados pela professora.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora ameaçou-os com falta disciplinar, ida à Direção e chamada à Escola Segura.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
			Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.

	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>Sim, principalmente consoante o género, reputação na escola e origem cultural.</p>
		<p>A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza metodologias tendo em conta o conhecimento dos alunos e a adequação de estratégias a cada caso.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador e quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios do livro.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	

	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	Os alunos não demonstram muito entusiasmo pelas atividades, talvez pelas dificuldades que apresentam.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Matemática)

Data: 16 – 01 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 16 (faltaram 3 alunos de etnia cigana)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula? A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma? Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os lugares são os definidos pela professora. Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora explica os conteúdos programáticos com o recurso ao quadro interativo e senta-se quando os alunos fazem os exercícios. Trabalham individualmente e a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva	A comunicação é clara e objetiva. As indicações de trabalho são muito breves. A professora dirige-se a todos os alunos mas mantém mais frieza para com os alunos

		<p>e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).</p> <p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p> <p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>que têm uma conduta desajustada.</p>
			<p>Faz o contacto visual com os seus alunos quando fala mas utiliza poucos gestos no seu discurso.</p>
			<p>Tem em atenção as especificidades do seu grupo.</p>
			<p>Utiliza pouco o reforço positivo. A turma revela pouco entusiasmo e muitas dificuldades.</p>
			<p>Dá abertura para os alunos participarem voluntariamente. No entanto, não se verificam muitas intervenções pois os alunos estão desmotivados.</p>
			<p>Verifica-se um esforço por parte da professora para alcançar um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.</p>

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora apresenta alguma dificuldade para controlar a comunicação entre os pares. Chama muitas vezes à atenção e ameaça elementos com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais. Conversas paralelas que desestabilizam a aula.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se alguma distância por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam um comportamento desviante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos. Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros. Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e de género. São alunos que têm pouca resistência à frustração. São imaturos e agressivos uns com os outros. Verifica-se apenas para com as alunas cegas (ajuda com a Máquina de Braille, orientação e mobilidade).
Descrição Comportamentos)	(Situações e	Comportamento verbal e não-verbal. Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos. Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso	Gestos/atitudes/nomes inapropriados entre pares. Falta de respeito para com a professora (ignoraram as suas chamadas de atenção). Foram presenciados vários momentos em que a professora interveio e resolveu, embora com alguma dificuldade.

	de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora ameaçou-os com falta disciplinar, ida à Direção e chamada da Escola Segura.
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Sim, principalmente consoante o género, reputação na escola e origem cultural.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.	A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza metodologias tendo em conta o conhecimento dos alunos e a adequação de estratégias a cada caso.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador e o quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios no livro.

	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	Os alunos não demonstram muito entusiasmo pelas atividades, talvez pelas dificuldades que apresentam.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	As intervenções relacionadas com os conteúdos da aula são escassas, de um modo geral.

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Matemática)

Data: 13 – 03 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 18 (faltou 1 aluna búlgara)

Organização da Sala de Aula	Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Não, já têm os lugares definidos pela professora e a mesma volta a mudar alguns de posição.
	A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa. A professora circula pela sala de aula.
	Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente, talvez para controlar o comportamento.

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. A professora não dá abertura para os alunos falarem e não utiliza o sentido de humor.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza pouco os gestos e o contacto visual com os alunos.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora exemplifica as matérias com situações do dia-a-dia de forma a simplificar os termos.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora tem uma postura mais controladora, subjacente aos acontecimentos passados.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Nomeia quem faz intervenções.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	A professora esforça-se por um ambiente calmo, no entanto não consegue controlar a comunicação e os conflitos entre os alunos.

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Não consegue controlar como era pretendido.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Desconsideração pela professora, desprezo, risadas em tom elevado, conflitos entre os pares, linguagem desajustada, ameaças.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se frieza, principalmente com os alunos que têm vindo a ter um comportamento desajustado.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e de género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros. Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Os alunos são cruéis e pouco solidários uns com os outros. Apenas com as alunas cegas.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Risadas em tom elevado, linguagem e gestos desajustados ao ambiente de sala de aula, ameaças.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	Ocorrências frequentes.

	<p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	<p>A professora ameaça os alunos com comportamentos desviantes com falta disciplinar.</p>
		<p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p>
	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.</p> <p>A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador e o quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios no livro.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>Os alunos não demonstram muito entusiasmo pelas atividades, talvez pelas dificuldades que apresentam.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.</p>

	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p> <p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>As intervenções relacionadas com os conteúdos da aula são escassas, de um modo geral.</p>
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Matemática) *Data: 15 – 04 – 2017 (14h20-15h10)*

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares são os definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora explica os conteúdos programáticos com o recurso ao quadro interativo e senta-se quando os alunos fazem os exercícios.
		Encontram-se agrupados de alguma forma?	Trabalham individualmente e a pares.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar?	
		Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. As indicações de trabalho são muito breves. A professora dirige-se a todos os alunos mas mantém mais distância para com os alunos que têm uma conduta desajustada.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	Faz o contacto visual com os seus alunos quando fala. Utiliza poucos gestos no seu discurso.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Tem em atenção as especificidades do seu grupo.
		Avaliar o nível de comunicação.	Utiliza pouco o reforço positivo. A turma revela pouco entusiasmo e muitas dificuldades.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Dá abertura para os alunos participarem voluntariamente. No entanto, não se verificam muitas intervenções pois os alunos têm dificuldades.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Verifica-se um esforço por parte da professora para alcançar um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento da turma.

	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora apresenta dificuldade em controlar a comunicação entre os pares. Chama muitas vezes à atenção e ameaça elementos com sanções.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Risadas em que a docente mostra o seu desagrado através de expressões faciais. Conversas paralelas que desestabilizam a aula. Faltas de respeito entre os pares.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Nota-se alguma distância por parte da docente, principalmente com os alunos que manifestam um comportamento desviante.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e de género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração. São imaturos e agressivos uns com os outros.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Verifica-se apenas para com as alunas cegas (ajuda com a Máquina de Braille, orientação e mobilidade).
		Comportamento verbal e não-verbal. Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos. Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de	Gestos/atitudes/nomes inapropriados entre pares. Falta de respeito para com a professora (ignoraram as suas chamadas de atenção). Foram presenciados vários momentos em que a professora interveio e resolveu, embora com alguma dificuldade. A professora ameaçou-os com falta disciplinar, ida

	um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	à Direção e chamada da Escola Segura.
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	Sim, principalmente consoante o género, reputação na escola e origem cultural.
	Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	A professora esforça-se por fomentar o respeito, no entanto nem sempre o feedback é positivo.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza metodologias tendo em conta o conhecimento dos alunos e a adequação de estratégias a cada caso.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza estratégias de ensino diversificadas com o recurso ao computador e o quadro interativo. Optou, também, pela realização individual dos exercícios no livro.

		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai ajustando o seu discurso e a sua <i>praxis</i> consoante o feedback dos alunos.
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	Os alunos não demonstram muito entusiasmo pelas atividades, talvez pelas dificuldades que apresentam.
Observações Complementares / Síntese		Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	As intervenções relacionadas com os conteúdos da aula são escassas, de um modo geral.

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Matemática)

Data: 15 – 05 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 18 (faltou 1 aluna que já tem 4 faltas injustificadas)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são de cariz individual, maioritariamente.

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. Nota-se pouca receptividade por parte dos alunos.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	O professor utiliza o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades individuais, a professora senta-se. Os exercícios são corrigidos e explicados no quadro pela própria.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias. Faculta trabalhos diferenciados.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora tem uma postura de controladora e utiliza pouco o reforço positivo.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora estimula a participação voluntária, no entanto não há receptividade por parte dos alunos. Os alunos demonstram-se pouco entusiasmados com as atividades.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	A turma encontra-se mais calma, no entanto percebe-se desmotivação e cansaço por parte dos alunos e da professora.

	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura constantemente o silêncio. Não se sente capaz de controlar a comunicação entre pares e partilha esse sentimento com a professora de Educação Especial.</p> <p>Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.</p>
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Verifica-se um comportamento menos tolerante do professor para com os alunos mais intransigentes.
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e por género.</p> <p>São alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.</p> <p>Subsiste um clima de ajuda por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's (talvez para agradar à professora de Educação Especial, com a qual já existe uma relação estreita).</p>
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados; linguagem desajustada entre pares; ameaças.

	Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros, - Ameaças de violência.
	Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	O professor tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos.
		Desacordos muito frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê? Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável? Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	Verifica-se mais tempo de conversação por parte dos alunos que têm positiva à disciplina (3 alunos). A professora investe no respeito pela diferença.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos	A professora nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados para alunos com especificidades diferentes. Solicita, agora, a ajuda da professora de Educação Especial.

		alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador.
		Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	Não perceptível.
		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora aplicou uma questão-aula e informa sobre os critérios de avaliação da atividade.
		Percepcionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade. Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora fomenta a participação de todos os elementos na sua aula, embora sem receptividade por parte da maioria.
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	São os alunos que têm positiva à disciplina que intervêm.

Aulas com a Professora de Ciências Naturais

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ciências)

Data: 21 – 12 – 2016 (16h30-17h20)

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares são os definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente e realizam atividades a pares. Fazem trabalhos de grupo.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e objetiva. A professora dirige-se a todos os alunos.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora é pouco expressiva mas faz o contacto visual com os seus alunos.

		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Aquando da explicação de novas aprendizagens, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia, atendendo às especificidades do seu grupo.
		Avaliar o nível de comunicação.	Utiliza constantemente o reforço positivo, principalmente com os alunos que demonstram mais dificuldades e com as alunas cegas (nota-se um carinho especial por estas).
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	Dá abertura para que todos os alunos possam participar e preconizar o seu pensamento, no entanto nem sempre os alunos são recetivos.
	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	Verifica-se um esforço por parte da professora para manter um ambiente calmo, o que nem sempre se torna viável por causa do comportamento geral.
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	A professora tem muita dificuldade em controlar a comunicação entre os alunos. Ignora os comportamentos e segue a aula.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que faltam ao respeito aos seus pares, chamam nomes, ridicularizam-nos.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta uma relação indiferenciada com todos, com exceção de quando algum (ns) elemento (s) perturbe (m) o decurso da aula.

	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Género, gostos, pretensões comuns e cultura.</p> <p>A professora fomenta a entreajuda entre os alunos. Quando algum aluno termina a tarefa primeiro solicita que esse vá ajudar outro colega que está mais atrasado. Na formação de grupos tem em atenção de juntar alunos com diferentes níveis de capacidade.</p>
<p>Descrição (Situações e Comportamentos)</p>		Comportamento verbal e não-verbal.	Linguagem/gestos/atitude desajustados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos e culturais.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora adverte para a falta de educação e de civismo dos alunos. Informa que se o comportamento desajustado continuar terá de tomar medidas.
		<p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo</p>	<p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p> <p>As raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm-se mais calados.</p>

	<p>com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>A professora investe n respeito pela diferença, embora os alunos, <i>grosso modo</i>, ignorem.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas, eficazes e adequadas às especificidades dos seus alunos. A utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.</p>
	<p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p>	<p>A professora usa práticas de gestão de sala de aula interessantes, mas dado o comportamento dos alunos e a falta de predisposição dos mesmos nem sempre o feedback é positivo.</p>
	<p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora vai moldando a sua praxis atendendo à leitura que faz do envolvimento e do grau de compreensão dos seus alunos.</p>
	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p>	
	<p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>As atividades são variadas e fomentam a participação dos alunos, no entanto a concretização não corre como o expectável.</p>
Observações Complementares / Síntese	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde,</p>	<p>Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Participam quase sempre os mesmos,</p>

	quem fica em silêncio, quem é ignorado.	principalmente as meninas.
--	---	----------------------------

Grelha de Observação 7º ano (aula de Ciências) Data: 23 – 01 – 2017 (16h30-17h20)

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são realizados a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara e o discurso é objetivo. A professora demonstra uma atitude mais firme e distante para com os alunos que apresentam uma conduta menos assertiva.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as	A professora utiliza poucos gestos mas mantém o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.

		<p>suas observações e os conteúdos abordados.</p> <p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia. Dá abertura para os alunos falarem sobre as suas experiências.</p> <p>A professora utiliza constantemente o reforço positivo, principalmente com os alunos NEE's.</p> <p>A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento.</p> <p>A turma encontra-se relativamente calma, embora aquando da realização dos trabalhos de grupo sentia-se mais agitação.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura constantemente o silêncio. Tem dificuldade em controlar a comunicação entre pares.</p> <p>Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.</p>
	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta um carinho especial para com os alunos que têm NEE. Distancia-se daqueles que perturbam as suas aulas.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta um carinho especial para com os alunos que têm NEE. Distancia-se daqueles que perturbam as suas aulas.

	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e de género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e outros alunos NEE's.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Foram presenciados vários momentos em que a professora interveio e resolveu, embora com alguma dificuldade. A professora ameaçou-os com falta disciplinar e ida à Direção.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem não são compreendidas por todos. O feedback nem sempre é positivo.
			Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.

	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	A professora investe no trabalho dos valores, como o respeito pela diferença e a colaboração entre pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias através dos trabalhos de grupo.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.

Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Participam quase sempre os mesmos, principalmente as raparigas.
--------------------------------------	--	---

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ciências)

Data: 20 – 03 – 2017 (16h30-17h20)

Nº de Alunos: 18 (faltaram 2 alunos ciganos)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Os trabalhos são realizados a pares e de forma individualizada (questão-aula).
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva	A comunicação é clara e o discurso é objetivo. A professora mantém uma atitude mais firme e distante para com os alunos que apresentam uma conduta menos adequada.

		e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora utiliza poucos gestos mas mantém o contacto visual com os alunos. Aquando das atividades, circula pela sala de aula e faz o apoio individualizado.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas matérias e faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	Dá abertura para os alunos falarem sobre as suas experiências.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora aproveita as participações dos alunos e utiliza o reforço positivo, principalmente com os alunos NEE's.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora esforça-se por conseguir um ambiente de aula tranquilo, embora nem sempre tem a receptividade desejada.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio. Tem dificuldade em controlar a comunicação entre pares.

		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros. Razões como aspetos culturais (racismo) e amores estão na ordem do dia: “-Tu és preto, ela não vai querer nada contigo!”.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	A professora manifesta um carinho especial para com os alunos que têm NEE. Mantém distância com os que perturbam as suas aulas.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, principalmente culturais e de género.
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que têm pouca resistência à frustração e pouca resiliência e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, principalmente com as alunas cegas e com outros alunos NEE's.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Aproveitarem-se dos aspetos culturais (cor, proveniência) para gozarem.

	<p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?</p>	<p>Foram presenciados vários momentos em que a professora interveio e resolveu, embora com alguma dificuldade.</p> <p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que não são compreendidas por todos. O feedback nem sempre é positivo.</p> <p>Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos.</p> <p>Verifica-se que as raparigas usam mais tempo da palavra. Para além disso, os alunos provenientes de outros países recentemente mantêm o silêncio.</p> <p>A professora investe no respeito pela diferença e na colaboração entre pares.</p>
	Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>A professora nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados para alunos com especificidades diferentes. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.</p> <p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes, como o computador e fomenta a partilha de ideias através dos trabalhos de grupo.</p>

		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	A professora colocou uma questão-aula e informou acerca dos critérios de avaliação.
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora fomenta a participação de todos os elementos na sua aula.
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Silêncio (alunos que provêm de outros países recentemente); Participam quase sempre os mesmos, principalmente as raparigas.

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ciências)
Data: 22 – 04 – 2017 (16h30-17h20)

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.

		<p>Encontram-se agrupados de alguma forma?</p> <p>Como é que os alunos estão organizados para trabalhar?</p> <p>Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?</p>	<p>Trabalham, individualmente (Teste de Avaliação).</p>
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	<p>Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).</p>	<p>A professora dirige-se a todos os alunos de igual.</p>
		<p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p>	<p>A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos colocarem as suas dúvidas acerca do Teste.</p>
		<p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p>	<p>A professora utiliza o contacto visual com os alunos. Aquando da realização do Teste de Avaliação, circula pela sala de aula e apoia individualmente.</p>
		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p>	<p>A professora usa o reforço positivo para com os alunos que se interessam pela disciplina.</p>
		<p>Percecionar se o professor estimula a participação e o</p>	

		<p>pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	O ambiente é de tranquilidade pois os alunos procederam a um momento de avaliação.
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre pares.</p>
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Não se verifica, apenas ignora mais aqueles alunos referenciados por mau comportamento e chama a atenção para o que deveriam ter estudado.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	
		<p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	
Descrição Comportamentos)	(Situações e	Comportamento verbal e não-verbal.	Foram presenciados poucos momentos, dado que a professora conseguiu gerir o momento de avaliação.

	<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p> <p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	
		A professora está atenta e não tolera faltas de respeito.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p> <p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos</p>	<p>Teste de Avaliação de cariz individual. A professora de Educação Especial apoiou as alunas cegas na realização do mesmo.</p> <p>A professora prendeu a atenção e o respeito dos alunos. Apoiou individualmente os alunos que solicitaram ajuda aquando da</p>

		e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	concretização do Teste de Avaliação.
		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	
		Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	As atividades são de cariz obrigatório e todos os alunos participaram.
Observações Síntese	Complementares /	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Todos colocaram as suas dúvidas e chamaram a professora ao seu lugar para os ajudar.

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Ciências)

Data: 22 – 05 – 2017 (16h30-17h20)

Nº de Alunos: 19

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Os lugares estão definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor?	Sentam-se a pares e alguns estão sozinhos nas mesas. A professora raramente se senta e anda pelos lugares a prestar apoio.

		<p>Encontram-se agrupados de alguma forma?</p> <p>Como é que os alunos estão organizados para trabalhar?</p> <p>Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?</p>	<p>Trabalham em grande grupo (correção do Teste de Avaliação no quadro).</p>
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	<p>Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).</p>	<p>A comunicação é clara. A professora dirige-se a todos os alunos.</p>
		<p>Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contacto visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.</p>	<p>A professora faz o contacto visual com os seus alunos.</p>
		<p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p>	<p>Aquando da explicação das respostas do Teste, a professora faculta exemplos concretos relacionados com o dia-a-dia dos alunos, atendendo às especificidades do seu grupo.</p>
		<p>Avaliar o nível de comunicação.</p>	<p>Utiliza o reforço positivo e refere que foi amiga dos alunos na realização do Teste. Pede para refletirem e retribuírem esse carinho.</p>
		<p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p> <p>Percecionar se o professor estimula a participação e o</p>	<p>Dá abertura para que todos os alunos possam participar.</p>

		<p>pensamento de todos os alunos?</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem?</p>	<p>Verifica-se um esforço por parte da professora para um ambiente calmo. O mesmo é retribuído.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p> <p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.</p> <p>Alunos que faltam ao respeito aos seus pares.</p>
Relações	Professor-Aluno	<p>Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.</p>	<p>A professora apresenta uma atitude mais descontraída e não diferencia as relações.</p>
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Género e proveniência cultural.</p> <p>Mantêm a implicância uns com os outros, sem motivo aparente.</p> <p>Notou-se entreajuda entre os pares.</p>
Descrição Comportamentos)	(Situações e	<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p>	<p>Gestos/atitude inapropriados entre pares.</p> <p>- Chamar nomes inapropriados uns aos outros.</p>

	<p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.</p> <p>Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?</p>	<p>Discussão dos comportamentos durante a aula.</p>
		<p>A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.</p>
		<p>Percecionaram-se desacordos, mas menos frequentes.</p>
	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?</p>	<p>Segundo o género, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam, apenas quando solicitados (fator Língua).</p>
	<p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>A professora incute esse clima, mas nem sempre é percecionado pelos alunos.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p>	<p>A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial para</p>

		trabalhar com as alunas cegas (Máquina Braille).
		Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.
		Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .
		Percepcionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.
		Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Utilização o computador (vídeo/áudio) e viabiliza o trabalho em grande grupo.
		A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	A professora estimula e solicita a participação de todos os alunos nas suas aulas.
		Participam por ordem definida pela professora.

Aulas com a Professora de Inglês

Grelha de Observação 7º ano (aula de inglês)

Data: 27 – 03 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 17 (faltaram 2 alunos)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham individualmente, para controlo do comportamento.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A professora iniciou a aula solicitando à turma um esforço para melhorar o comportamento. A comunicação é clara. O discurso é assertivo e objetivo. A professora dá abertura para os alunos participarem.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza gestos e o contacto visual com os alunos. Aquando da realização das atividades propostas, circula pela sala de aula para prestar apoio individualizado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas temáticas. Dá exemplos relacionados com o dia-a-dia.

		atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem uma postura de moderadora e utiliza o reforço positivo.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, não descuidando o controlo do comportamento.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	A professora esforça-se para coexistir um ambiente calmo, embora nem sempre consiga.
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	
Relações	Aluno-Aluno	Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	
		Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre pares. Apresenta uma postura firme e um tom de voz forte.
		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente, usando linguagem e gestos inadequados.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	Verifica-se que a professora sorri para os alunos que permanecem em silêncio.
	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, como culturais e de género.

		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	São alunos que atravessam a adolescência, portadores dos problemas e inquietações inerentes a este período. Para além disso, o próprio meio e as suas vivências também não ajudam. São agressivos e pouco tolerantes uns com os outros.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos, nomeadamente para com as alunas cegas.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitudes/palavras inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	- Chamar nomes inapropriados uns aos outros; - Ameaças; - Ignorar chamadas de atenção da professora.
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	Discussão dos comportamentos durante a aula.
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
			Desacordos frequentes sobre opiniões, gostos, hábitos, pretensões.

	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Segundo o gênero, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não participam (fator Língua).
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o gênero, a origem cultural ou outra variável?	A professora incute esse clima, mas nem sempre é percebido pelos alunos.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados. Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Utiliza o computador/quadro interativo (vídeo/áudio).
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i> .	A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.
	Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.	
	Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.	A professora estimula e solicita a participação de todos os alunos nas suas aulas.

Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Todos participam na sua vez, com exceção dos alunos ciganos que dizem que não percebem nada da matéria.
--------------------------------------	--	---

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Inglês)

Data: 29 – 04 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 16 (faltaram 3 alunos de etnia cigana)

Organização da Sala de Aula		Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Definidos pela professora.
		A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
		Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, individualmente e realizam uma tarefa a pares.
Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as	A professora utiliza gestos e o contacto visual com os alunos. Aquando da realização das tarefas, circula pela sala de aula.

		<p>suas observações e os conteúdos abordados.</p> <p>Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.</p> <p>Avaliar o nível de comunicação.</p> <p>Perceber se o professor usa o reforço positivo.</p>	<p>A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação das novas temáticas, utilizando exemplos do dia-a-dia. As suas aulas são todas traduzidas para português pela própria, dadas as dificuldades emergentes.</p>
			<p>A professora tem uma postura de moderadora e utiliza o reforço positivo.</p>
		<p>Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.</p> <p>Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.</p>	<p>A professora estimula a participação, dando a oportunidade a todos de intervirem, por vez.</p>
			<p>A turma encontra-se mais calma (talvez por faltarem 3 alunos que perturbam bastante as atividades).</p>
	Aluno-Aluno	<p>Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.</p>	<p>Consegue controlar com mais facilidade a comunicação entre pares.</p>
		<p>Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.</p>	<p>Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.</p>
Relações	Professor-Aluno	<p>Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.</p>	<p>Não se verifica.</p>

	Aluno-Aluno	Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.	Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios (género e culturas).
		Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.	Atendendo à imaturidade geral, são alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.
		Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.	Subsiste um clima de ajuda em algumas situações e por parte de alguns elementos.
Descrição (Situações e Comportamentos)		Comportamento verbal e não-verbal.	Gestos/atitude inapropriados entre pares.
		Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.	
		Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	
		Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem e que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
			Desacordos pouco frequentes.

	<p>Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?</p> <p>Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o gênero, a origem cultural ou outra variável?</p> <p>Perceber se existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões.</p>	<p>Segundo o gênero, essencialmente. Os alunos de proveniência recente de outros países, normalmente não conversam (fator Língua).</p> <p>A professora incute esse clima, mas nem sempre é percebido pelos alunos.</p>
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	<p>Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.</p> <p>Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.</p> <p>Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros) para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p>	<p>A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada. Nomeia atividades diferentes e utiliza materiais diferenciados e estruturados, atendendo aos diversos níveis que tem.</p> <p>A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. Mais uma vez se verifica que a utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.</p> <p>A professora vai moldando a sua <i>praxis</i> e o seu discurso atendendo à leitura que faz do envolvimento dos seus alunos.</p>

	<p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p> <p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	A professora estimula a participação de todos nas suas aulas, solicitando a intervenção à vez.
Observações Complementares / Síntese	Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.	Todos participam na sua vez.

Grelha de Observação 7º ano (Aula de Inglês)

Data: 29 – 05 – 2017 (14h20-15h10)

Nº de Alunos: 19 (Teste de Avaliação)

Organização da Sala de Aula	Os alunos escolhem os lugares onde se sentam em cada aula?	Predefinidos pela professora. A professora, após conflitos na aula anterior, altera alguns.
	A que distância se sentam uns dos outros? E do professor? Encontram-se agrupados de alguma forma?	Estão dispostos por pares. Alguns estão sozinhos na mesa.
	Como é que os alunos estão organizados para trabalhar? Individualmente, a pares ou em pequenos grupos?	Trabalham, individualmente (Teste de Avaliação).

Dinâmica da Comunicação	Professor-Aluno	Perceber se o professor se dirige a todos os alunos e de que forma o faz (se a comunicação é clara e objetiva e se utiliza o sentido de humor, por exemplo).	A comunicação é clara. O discurso é objetivo. A professora dá abertura para os alunos colocarem as suas dúvidas.
		Perceber se o professor usa comunicação não-verbal (gestos, <i>walking around</i> e contato visual) para reforçar as suas observações e os conteúdos abordados.	A professora utiliza o contacto visual com os alunos. Aquando da realização do momento de avaliação, circula pela sala de aula e presta apoio individualizado.
		Percecionar se o professor faculta exemplos concretos, relacionados com o dia-a-dia atendendo às especificidades da audiência.	A professora tem em atenção as especificidades dos seus alunos aquando da explicação da Ficha de Avaliação.
		Avaliar o nível de comunicação.	A professora utiliza o reforço positivo e transporta segurança para os alunos.
		Perceber se o professor usa o reforço positivo.	
		Percecionar se o professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos.	A professora estimula os alunos para que estes coloquem as suas dúvidas.
		Se existe um clima de tranquilidade que promove a aprendizagem.	A turma encontra-se calma.
	Aluno-Aluno	Perceber se o professor controla a comunicação entre os alunos.	Procura constantemente o silêncio. Consegue controlar a comunicação entre pares.

		Identificar comunicações desviantes durante o período de observação.	Alunos que implicam uns com os outros, sem razão aparente.
Relações	Professor-Aluno	Perceber se as relações são indiferenciadas, sem que se note qualquer privilégio para algum aluno, ou o contrário.	
	Aluno-Aluno	<p>Percecionar os indicadores que estão na origem da formação dos pequenos grupos.</p> <p>Percecionar como é que os alunos interagem uns com os outros.</p> <p>Perceber se existe um clima de colaboração e de entreajuda.</p>	<p>Agrupam-se consoante critérios preconcebidos pelos próprios, como género e cultural.</p> <p>Atendendo à imaturidade geral, são alunos que têm pouca resistência à frustração e, consequentemente, os pares aproveitam-se dessas fragilidades e gozam com eles.</p>
Descrição (Situações e Comportamentos)		<p>Comportamento verbal e não-verbal.</p> <p>Registo do número de ocorrências de determinados acontecimentos.</p> <p>Registo dos comportamentos e dos diálogos durante um caso de indisciplina, a discussão de</p>	<p>Gestos/atitude inapropriados entre pares; linguagem desajustada entre pares.</p>

	um tema por um grupo de alunos ou a apresentação de um trabalho.	A professora tenta mediar e controlar o grupo face às diferentes opiniões que surgem que nem sempre são compreendidas por todos os alunos.
	Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?	Desacordos pouco frequentes.
	Com que frequência existem desacordos? Sobre o quê?	Todos colocaram as suas dúvidas.
	Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o género, a origem cultural ou outra variável?	A professora investe no respeito entre pares.
Operacionalização do processo de ensino e de aprendizagem	Percecionar as metodologias utilizadas tendo em conta uma atitude reflexiva no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e à adequação de estratégias a cada caso.	A professora utiliza estratégias diferenciadas para os alunos, atendendo às especificidades de cada (teste adaptado). Solicita a ajuda da professora de Educação Especial.
	Perceber se o professor prende a atenção e respeito dos alunos e usa práticas de gestão de sala de aula eficazes.	A professora utiliza recursos de apoio para tornar as aulas mais interativas e eficazes. A utilização do computador (vídeo/áudio) é uma constante.
	Perceber se o professor usa o feedback dos alunos (e outros)	

	<p>para avaliar e melhorar a sua <i>praxis</i>.</p> <p>Percecionar se o professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade.</p> <p>Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.</p>	<p>A professora informa os alunos dos critérios de avaliação de cada questão.</p>
	<p>A professora fomenta a colocação de dúvidas a todos os elementos durante a Ficha de Avaliação.</p>	
<p>Observações Complementares / Síntese</p>	<p>Mapeamento de quem coloca questões, quem responde, quem fica em silêncio, quem é ignorado.</p>	

Anexo 13

Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas

Exm^a. Sr^a. Diretora,

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento de um estudo no Agrupamento de Escolas X

Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis, professora contratada pelo Agrupamento de Escolas X, a frequentar o Doutoramento em Educação, especialidade de Educação e Interculturalidade, na Universidade Aberta, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre “Necessidades de formação de professores em contextos interculturais” cujo propósito geral é o de procurar perceber as necessidades de formação dos professores em contextos interculturais tendo em vista a alteração e/ou adequação das suas práticas pedagógicas.

A investigação em curso conta com a orientação da Professora Doutora Branca Margarida Alberto de Miranda (Universidade Aberta), tendo como objetivos principais: i) Descrever o perfil e competências profissionais do professor intercultural; ii) Perceber se os professores desenvolvem uma praxis educativa adequada e ajustada ao nível de ensino que lecionam, por forma a promover a diversidade cultural; iii) Verificar o que pensam os professores relativamente à adequação da sua formação académica inicial face às novas realidades educativas, nomeadamente quanto à diversidade cultural nas escolas; iv) Perceber as necessidades formativas dos professores relativamente ao desenvolvimento de competências profissionais interculturais; v) Percecionar as dificuldades/constrangimentos que os professores sentem aquando da presença de diversidade cultural consoante o nível etário e ano de escolaridade das suas turmas; vi) Avaliar a eficácia dos instrumentos pedagógicos utilizados e perceber se estes valorizam os recursos culturais e se são inclusivos para todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Com base neste enquadramento, vimos solicitar a sua superior autorização para desenvolver no presente ano letivo (2016/2017) um estudo neste Agrupamento.

O desenvolvimento deste estudo seria norteador por três linhas de trabalho, nomeadamente:
a) Entrevista à Diretora do Agrupamento; b) Entrevistas aos professores das turmas em estudo e, c) Entrevistas de grupo (focus group) a 5/6 alunos de cada turma em estudo.

Reiterando o pedido de autorização para desenvolver o supracitado estudo, agradecemos desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a para este assunto.

Com as mais cordiais saudações,
Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis

Loures, 7 de outubro 2016.

Anexo 14

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmº.(a) Senhor.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis, professora contratada pelo Agrupamento de Escolas X, a frequentar o Doutoramento em Educação, especialidade em Educação e Interculturalidade, na Universidade Aberta, estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre “Necessidades de formação de professores em contextos interculturais” cujo propósito geral é o de procurar perceber as necessidades de formação dos professores em contextos interculturais tendo em vista a alteração e/ou adequação das suas práticas pedagógicas. Deste modo, venho por este meio solicitar a autorização do(a) Encarregado(a) de Educação para que o seu educando(a) possa participar no estudo, fornecendo os seus pontos de vista e as suas reflexões. Por razões éticas, será garantido o anonimato e a confidencialidade dos intervenientes.

Estarei disponível para apresentar os resultados finais da investigação ao grupo envolvido.

Grata pela atenção.

Os melhores cumprimentos,

Ana Cláudia Reis

Loures, 11 de outubro de 2016.

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____

AUTORIZO / NÃO AUTORIZO a colaboração do meu (minha) educando(a) no trabalho de investigação.

Assinatura do(a) Enc. de Educação _____ Data ____/____/____